



BACHELORPROEF

Van spanning naar zelfvertrouwen: Faalangst verminderen in lichamelijke opvoeding

Educatieve Bachelor in Secundair onderwijs

Academiejaar 2025 - 2026

Zittijd/ examenkans

Onderzoekscoach Mevr. Inge Esselen

Student Verplanken Femke

1 WOORD VOORAF

Deze bachelorproef werd geschreven in het kader van de opleiding Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs en richt zich op leerkrachten lichamelijke opvoeding (LO) in de eerste graad van het secundair onderwijs. De centrale onderzoeksvraag luidt: *“Welke didactische en pedagogische aanpakken kunnen leerkrachten lichamelijke opvoeding gebruiken om faalangst bij leerlingen van de eerste graad te verminderen?”*

Tijdens mijn opleiding en stageperiodes merkte ik dat faalangst bij leerlingen vaker voorkomt dan meestal wordt uitgesproken, zeker binnen de lessen LO. De zichtbaarheid van bewegen, het presteren voor klasgenoten en het gevoel voortdurend beoordeeld te worden, kunnen bij sommige leerlingen zorgen voor spanning, onzekerheid of zelfs vermijdingsgedrag. Faalangst – de angst om te falen of negatief geëvalueerd te worden – kan zo een grote invloed hebben op het leerproces en het welbevinden van leerlingen.

Mijn interesse in dit onderwerp is niet toevallig. Door mijn eigen ervaring met faalangst weet ik hoe verlammend onzekerheid kan zijn, zeker in een sportieve context. Die persoonlijke betrokkenheid motiveerde mij om dit thema verder te onderzoeken en na te denken over manieren waarop leerkrachten lichamelijke opvoeding kunnen bijdragen aan een veiligere en meer ondersteunende leeromgeving, waarin elke leerling zich durft te tonen en te ontwikkelen.

Literatuur en praktijkervaringen maakten duidelijk dat leerkrachten hierin een sleutelrol spelen. Zowel hun pedagogische houding als hun didactische keuzes bepalen in grote mate hoe leerlingen de lessen ervaren. Met deze bachelorproef wil ik daarom niet alleen theoretische inzichten bieden, maar ook een concreet antwoord formuleren op de noden uit het werkveld. Dit heeft geresulteerd in de praktische gids “Expeditie LO – Van faalangst naar zelfvertrouwen”. Met deze gids en de bijbehorende “Hoogtemeter-methodiek” hoop ik leerkrachten te inspireren en te ondersteunen met praktische, laagdrempelige tools om faalangst preventief en actief aan te pakken binnen hun dagelijkse lespraktijk.

Tot slot wil ik graag mijn promotor, Inge Esselen, bedanken voor de begeleiding, feedback en het vertrouwen gedurende dit proces. Daarnaast wil ik ook mijn kritische vriend, Sabine Buseyne, stagebegeleiders en lectoren bedanken voor hun waardevolle inzichten en ondersteuning. Ten slotte gaat mijn dank uit naar mijn familie en vrienden, die mij bleven aanmoedigen en motiveren tijdens het schrijven van deze bachelorproef.

2 SAMENVATTING

Student: Verplanken Femke

Privé email adres student: femke.verplanken2004@gmail.com

Opleiding: Howest lerarenopleiding Brugge - Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs

Onderzoekscoach: Esselen Inge

Kritische vriend: Sabine Buseyne

“Welke didactische en pedagogische aanpakken kunnen leerkrachten lichamelijke opvoeding gebruiken om faalangst bij leerlingen van de eerste graad te verminderen?”

Doelgroep: Leerkrachten lichamelijke opvoeding

Samenwerking & partners: Freinetschool Poperinge, Middenschool Ieper, Lyceum Ieper, CLB Connect Ieper

Faalangst en stress vormen een actueel probleem binnen het secundair onderwijs en komen vaak tot uiting tijdens de lessen lichamelijke opvoeding (LO). Door de zichtbaarheid van bewegen, voortdurende sociale vergelijking en publieke evaluaties ervaren leerlingen in de eerste graad vaak een verhoogde prestatiedruk. Dit leidt tot (motorische) onzekerheid en vermijdingsgedrag, waardoor het welbevinden en de leerontwikkeling negatief worden beïnvloed.

Deze bachelorproef onderzoekt hoe leerkrachten LO faalangst bij leerlingen van de eerste graad preventief en actief kunnen verminderen. Er werd onderzocht hoe leerlingen stress ervaren tijdens de LO-lessen, welke lesgebonden factoren dit beïnvloeden en hoe de leerkracht een ondersteunend klimaat kan creëren.

Het onderzoek hanteert een kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksopzet, gebaseerd op een literatuurstudie. Via datatriangulatie werden wetenschappelijke kaders gekoppeld aan praktijkervaringen door middel van lesobservaties en semigestructureerde interviews met zowel leerlingen als leerkrachten LO.

De resultaten tonen aan dat faalangst hoofdzakelijk wordt versterkt door publieke sociale evaluatie en een prestatiegericht klasklimaat. Tegelijkertijd blijkt dat leerkrachten een sleutelrol spelen in het verminderen van angst door het bieden van duidelijke structuur, doorgedreven binnenklasdifferentiatie, autonomie-ondersteuning en procesgerichte feedback.

Op basis van deze inzichten werd het “Hoogtemeter-model” ontwikkeld, vertaald naar de praktische gids **"Expeditie LO – Van faalangst naar zelfvertrouwen"**. Deze gids biedt leerkrachten vier concrete, direct inzetbare tools gekoppeld aan de natuurlijke leschronologie (Het Basecamp, De Klimgordel, De Zuurstoffles en De Top) en de mindset-interventie "Cliffhangers", om zo stapsgewijs een psychologisch veilig en faalveilig bewegingsklimaat te realiseren.

3 INHOUD

1	Woord vooraf	3
2	Samenvatting	4
4	Inleiding.....	9
4.1	Motivatie.....	9
4.2	De probleemoriëntatie.....	9
4.3	De probleemstelling.....	10
4.3.1	Onderzoeksvraag	10
4.3.2	Deelvragen.....	10
4.4	Methodologie.....	11
5	Theoretisch kader.....	13
5.1	Faalangst.....	13
5.1.1	Definitie	13
5.1.2	Soorten	13
5.1.3	Oorzaken.....	15
5.1.4	Symptomen	15
5.1.5	Gevolgen van faalangst.....	16
5.2	Faalangst binnen Lichamelijke Opvoeding	17
5.2.1	Zichtbaarheid van prestaties.....	17
5.2.2	Sociale vergelijking en groepsdruk.....	18
5.2.3	Prestatiedruk binnen LO	18
5.2.4	Invloed op motivatie en deelname	19
5.2.5	Belang van een veilige leeromgeving.....	19
5.3	De rol van de leerkracht Lichamelijke Opvoeding	20
5.3.1	Het creëren van een veilig klasklimaat	20
5.3.2	De leerkracht als voorbeeldfiguur.....	20
5.3.3	Feedback en communicatie	21
5.3.4	Omgaan met fouten en groeigericht denken.....	22
5.3.5	Differentiatie en succeservaringen	23
5.3.6	Lesorganisatie en motivatieklimaat	25
5.3.7	Ondersteuning van leerlingen met faalangst.....	26
5.4	Het herkennen van faalangst	27
5.4.1	Mogelijke signalen van faalangst	27
5.4.2	Belang van observatie binnen LO.....	30
5.5	Verschillen binnen LO	31

5.5.1	Verschillen tussen leeftijd	31
5.5.2	Verschillen tussen geslacht	34
5.5.3	Individuele sporten versus teamsporten	36
5.5.4	Competitieve versus recreatieve sportvormen.....	38
5.5.5	Verschillen in zichtbaarheid van prestaties.....	40
5.6	Didactische en pedagogische aanpakken	42
5.6.1	Het creëren van een veilige leeromgeving.....	42
5.6.2	Differentiatie en succeservaringen	43
5.6.3	Positieve feedback en groeigericht werken	45
5.6.4	Samenwerkend leren	46
5.6.5	Duidelijke instructie en structuur	48
5.6.6	Evalueren zonder prestatiedruk.....	49
5.6.7	Universal Design for Learning	50
5.6.8	Observatie en begeleiding	51
5.7	synthese theoretisch kader	53
6	Praktijkonderzoek	55
6.1	Doel.....	55
6.2	Onderzoeksgroep	55
6.2.1	Leerlingen	55
6.2.2	Leerkrachten	55
6.2.3	Leerlingenbegeleiders.....	56
6.2.4	Scholen	56
6.3	Onderzoeksmethoden.....	57
6.3.1	Literatuurstudie	58
6.3.2	Enquêtes	58
6.3.3	Interviews/gesprekken en eigen ervaringen.....	80
6.3.4	Observaties	84
6.3.5	Verwerking van de gegevens	86
6.3.6	Conclusie – Praktijkonderzoek	89
7	Praktische gids: Expeditie LO – Van faalangst naar zelfvertrouwen	92
7.1	Ontstaan gids	92
7.2	Doelen.....	93
7.2.1	Hoofddoel	93
7.2.2	USMART-doelstellingen	93
7.3	Cliff de Alpi-paca	94

7.4	Thema en symboliek	95
7.4.1	Link met het berg- en expeditie thema.....	95
7.4.2	De psychologische betekenis (Kalmte versus Actie)	96
7.5	Model – De hoogtemeter.....	97
7.5.1	Tools Hoogtemeter	97
7.5.2	Didactische conclusie van het model	105
7.6	Cliffhangers	106
7.6.1	Pedagogische en theoretische verantwoording.....	106
7.7	Wetenschappelijke onderbouwing	107
7.7.1	De chronologische en functionele flow van de methodiek.....	107
7.7.2	Ontwikkelingspsychologische match met de eerste graad secundair onderwijs	108
7.7.3	Pragmatische effectiviteit en lesorganisatie	109
8	Conclusie	110
8.1	Synthese van theorie en praktijk.....	110
8.2	Operationalisering en procesreflectie	111
8.3	Epiloog: De ultieme bergexpeditie	111
9	Literatuurlijst	113
10	Begrippenlijst	115
11	Bijlagen.....	117
11.1	Motvatiecontinuüm (Deci & Ryan).....	117
11.2	Didactische fiche instructie en begeleiding.....	118
11.3	fiche differentiëren	119
11.4	Usmart doelen onderzoek.....	121
11.4.1	Hoofdvraag (algemeen doel)	121
11.4.2	Deelvragen (onderzoeksdoelen).....	121
11.5	Fiche organisatie	124
11.6	Formatieve en summatieve evaluatie	125
11.7	Sjabloon – Interview/gesprek leerlingen.....	126
11.8	Sjabloon – Interview/gesprek leerkracht	128
11.9	observatieformulier	130
11.10	Basecamp Charter.....	132
11.11	Groeimeter	133
11.12	Gids: Expeditie LO - Van faalangst naar zelfvertrouwen	134

Figuur 1: Schematisch overzicht zelfdeterminatietheorie (Hornikx en Dierckx, 2021)	43
Figuur 2: Zone van de naaste ontwikkeling (C. Van Eyen, KU Leuven)	45
Figuur 3: Fixed Mindset vs Growth Mindset (Emily Ryan, 2024)	46
Figuur 4: Coöperatief leren (Johnson and Johnson, 1989)	47
Figuur 5: Cognitieve belastingstheorie (Peter, 2021)	49
Figuur 6: Feed-up, feedback en feedforward (John Hattie, 2007)	50
Figuur 7: Handelingsgericht werken (Consent, 2025).....	53
Figuur 8: Cover gids - Expeditie LO	92
Figuur 9: "Cliff" de Alpi-Paca	94
Figuur 10: Overzicht - Tools Hoogtemeter	98
Figuur 11: Affiche - Basecamp Charter	99
Figuur 12: Box breathing techniek (De Montjoye, C., 2024).....	102
 Tabel 1: Mogelijke signalen van faalangst	28
Tabel 2: Richtlijnen voor Universal Design for Learning (VDAB)	51
Tabel 3: Groetalk	103

4 INLEIDING

4.1 MOTIVATIE

De motivatie voor dit onderzoek vertrekt vanuit een persoonlijke ervaring met faalangst. Jarenlang ervaarde ik zelf hoe verlamdend de angst om te falen kan zijn, zeker in situaties waarin prestaties zichtbaar zijn en beoordeeld worden. Die ervaring liet mij voelen hoe groot de impact van faalangst kan zijn op zelfvertrouwen, motivatie en leerplezier. Tijdens mijn stages in het secundair onderwijs herkende ik diezelfde spanning bij leerlingen, vooral tijdens de lessen lichamelijke opvoeding, waar sociale vergelijking en zichtbare prestaties de angst versterken.

Dit onderzoek wil inspelen op dat praktijkprobleem door te onderzoeken hoe leerkrachten L-lichamelijke opvoeding met hun didactische en pedagogische aanpak faalangst kunnen verminderen.

Het doel is om handvaten te bieden voor een veilig en ondersteunend leerklimaat waarin leerlingen met meer vertrouwen durven deelnemen, bewegen en leren.

4.2 DE PROBLEEMORIËNTATIE

Faalangst en stress komen vaak voor bij leerlingen van de eerste graad van het secundair onderwijs en kunnen een grote invloed hebben op hun motivatie, zelfvertrouwen en algemene leerervaring. Tijdens deze levensfase bevinden jongeren zich in een belangrijke sociaal-emotionele ontwikkeling waarbij de mening van leeftijdsgenoten steeds belangrijker wordt. Leerlingen worden gevoeliger voor sociale vergelijking en ervaren vaker druk om goed te presteren. Wanneer zij bang zijn om fouten te maken of negatief beoordeeld te worden, kan dit leiden tot gevoelens van onzekerheid, spanning en vermijdingsgedrag.

Binnen de lessen lichamelijke opvoeding wordt deze faalangst vaak nog sterker zichtbaar. In tegenstelling tot sommige andere schoolvakken gebeuren prestaties in LO meestal publiek en in aanwezigheid van klasgenoten. Motorische vaardigheden, fysieke capaciteiten en sportieve prestaties zijn zichtbaar voor anderen, waardoor leerlingen zich sneller kwetsbaar kunnen voelen. Daarnaast kunnen competitieve situaties, evaluatiemomenten en groepsactiviteiten ervoor zorgen dat leerlingen zichzelf voortdurend vergelijken met medeleerlingen. Vooral leerlingen die minder zelfvertrouwen hebben of motorisch minder sterk zijn, ervaren hierdoor extra druk.

Uit persoonlijke ervaringen en observaties tijdens stages blijkt dat sommige leerlingen hierdoor oefeningen vermijden, blokkeren tijdens opdrachten of een negatieve houding ontwikkelen tegenover bewegen en sport. Leerlingen nemen bijvoorbeeld minder actief deel aan activiteiten, durven geen initiatief nemen of geven sneller op uit angst om fouten te maken. Dit heeft niet alleen

invloed op hun prestaties binnen de lessen LO, maar kan ook gevolgen hebben voor hun algemeen welbevinden en hun motivatie om levenslang te bewegen.

Hoewel faalangst een veelvoorkomend probleem is binnen het onderwijs, wordt het binnen de lessen lichamelijke opvoeding niet altijd expliciet besproken of systematisch aangepakt. Nochtans benadrukt de literatuur dat leerkrachten een belangrijke rol spelen in hoe leerlingen omgaan met spanning en prestatiedruk. Via hun didactische aanpak, feedbackstijl, evaluatievormen en het creëren van een veilig klasklimaat kunnen leerkrachten bijdragen aan het verminderen van faalangst bij leerlingen. Een ondersteunende en positieve leeromgeving kan ervoor zorgen dat leerlingen meer succeservaringen opdoen, zich veiliger voelen en met meer vertrouwen deelnemen aan bewegingsactiviteiten.

Vanuit deze vaststellingen ontstaat de nood om te onderzoeken welke didactische en pedagogische aanpakken leerkrachten lichamelijke opvoeding (LO) kunnen gebruiken om faalangst bij leerlingen van de eerste graad te verminderen en hoe deze aanpakken concreet toepasbaar gemaakt kunnen worden binnen de lespraktijk.

4.3 DE PROBLEEMSTELLING

Ik richt me op het probleem dat leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs tijdens de lessen lichamelijke opvoeding vaak faalangst en stress ervaren, wat hun motivatie, zelfvertrouwen en leerervaring negatief beïnvloedt, terwijl er in de praktijk nood lijkt te bestaan aan concrete didactische en pedagogische handvatten om deze angst effectief te verminderen.

4.3.1 Onderzoeksvraag

“Welke didactische en pedagogische aanpakken kunnen leerkrachten Lichamelijke Opvoeding gebruiken om faalangst bij leerlingen van de eerste graad te verminderen?”

4.3.2 Deelvragen

- ***Wat is faalangst in de context van Lichamelijke Opvoeding bij leerlingen van de eerste graad, en welke factoren dragen bij aan het ontstaan ervan?***
 - In kaart brengen wat faalangst precies inhoudt binnen de LO-lessen en identificeren welke persoonlijke, sociale en contextuele factoren bijdragen aan het ontstaan ervan.

- ***Hoe ervaren leerlingen zelf faalangst tijdens de lessen LO, en welke situaties roepen bij hen de meeste stress op?***
 - Onderzoeken hoe leerlingen faalangst beleven, welke lessen, opdrachten of omstandigheden stress veroorzaken, en inzicht krijgen in hun persoonlijke beleving en copingstrategieën.

- ***Welke rol speelt de didactische en pedagogische aanpak van de leerkracht LO bij het verminderen of versterken van faalangst bij leerlingen?***
 - Nagaan hoe de manier van lesgeven, feedback geven en omgaan met leerlingen door de leerkracht faalangst kan beïnvloeden, zowel positief als negatief.

- ***Welke concrete strategieën, werkvormen en evaluatiemethoden kunnen leerkrachten LO inzetten om faalangst bij leerlingen van de eerste graad te verminderen?***
 - Identificeren en evalueren van praktische didactische en pedagogische handvatten, oefeningen en evaluatievormen die het zelfvertrouwen van leerlingen verhogen en faalangst reduceren.

- ***Hoe kunnen leerkrachten lichamelijke opvoeding faalangst herkennen bij leerlingen van de eerste graad?***
 - Onderzoeken welke signalen kunnen wijzen op faalangst en hoe leerkrachten deze beter kunnen herkennen binnen de lessen LO

4.4 METHODOLOGIE

Dit onderzoek hanteert een beschrijvende en verkennende onderzoeksanpak waarbij zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden worden gebruikt. Het doel is om meer inzicht te krijgen in faalangst en stress bij leerlingen van de eerste graad tijdens lessen lichamelijke opvoeding.

Daarnaast wordt onderzocht welke didactische en pedagogische aanpakken leerkrachten kunnen inzetten om faalangst te verminderen. Het onderzoek verloopt in verschillende fasen en sluit aan bij de geformuleerde deelvragen.

In een **eerste fase** werd een literatuurstudie uitgevoerd. Hierbij werden wetenschappelijke artikels, boeken, bachelorproeven en andere relevante vakliteratuur geraadpleegd via databanken zoals

Google Scholar, ERIC en PubMed. De literatuurstudie had als doel inzicht te verwerven in de betekenis van faalangst binnen de context van lichamelijke opvoeding, de mogelijke oorzaken en gevolgen ervan, en de didactische en pedagogische aanpakken die reeds beschreven worden binnen de wetenschappelijke literatuur.

In een **tweede fase** werd praktijkgericht onderzoek uitgevoerd. Hiervoor werden enquêtes opgesteld voor leerlingen, leerkrachten lichamelijke opvoeding en leerlingenbegeleiders. Deze enquêtes werden verspreid binnen verschillende scholen, voornamelijk binnen Middenschool Ieper en Freinetschool Poperinge. De bevestigingen hadden als doel om ervaringen, observaties en inzichten rond faalangst binnen LO-lessen in kaart te brengen.

Daarnaast werden semigestructureerde interviews afgenomen. Hierbij werd voornamelijk gewerkt vanuit natuurlijke gesprekken zodat deelnemers zich comfortabel voelden om persoonlijke ervaringen en meningen te delen. Op die manier kon er dieper worden ingegaan op gevoelens van spanning, stressveroorzakende situaties en de invloed van het leerkracht handelen binnen de lessen LO.

Naast enquêtes en interviews werden ook observaties uitgevoerd tijdens lessen lichamelijke opvoeding en eerdere stageperiodes. Omdat het onderwerp van deze bachelorproef reeds langere tijd vastlag, werd tijdens verschillende stages bewust aandacht besteed aan signalen van faalangst, spanning en onzekerheid bij leerlingen. Deze observaties maakten het mogelijk om gedrag, participatie en reacties van leerlingen binnen bewegingssituaties beter te begrijpen.

Tot slot werden de gegevens uit de literatuurstudie, enquêtes, interviews en observaties samengebracht en thematisch geanalyseerd. Op basis van deze analyse werd getracht een duidelijk beeld te vormen van faalangst binnen de lessen lichamelijke opvoeding en werden concrete, praktijkgerichte aanbevelingen opgesteld voor leerkrachten LO.

Ter ondersteuning van het onderzoeksproces werd in beperkte mate gebruikgemaakt van AI-tools voor het structureren van informatie en het maken van *mindmaps*. De inhoudelijke analyse, interpretatie en verwerking van de gegevens werden voor het grootste deel zelfstandig uitgevoerd.

De selectie van deelnemers gebeurde in overleg met de betrokken scholen en met toestemming van de directie, leerkrachten en ouders.

5 THEORETISCH KADER

5.1 FAALANGST

5.1.1 Definitie

Faalangst verwijst naar de spanning of onzekerheid die iemand ervaart wanneer er een kans bestaat om te falen of negatief beoordeeld te worden. Bij leerlingen ontstaat de angst vooral uit bezorgdheid om te mislukken, fouten te maken of niet te voldoen aan de verwachtingen van zichzelf of anderen. Leerlingen met faalangst hebben vaak weinig vertrouwen in hun eigen kunnen en voelen zich onzeker wanneer zij geconfronteerd worden met bepaalde opdrachten, toetsen of andere situaties waarin ze moeten presteren.

Binnen het onderwijs komt faalangst steeds vaker voor bij jongeren. Vooral tijdens de adolescentie worden leerlingen gevoeliger voor prestaties, verwachtingen en de mening van anderen. Hierdoor kunnen zij meer druk ervaren om goed te presteren en vermijden zij soms situaties waarin zij denken tekort te schieten. Faalangst beïnvloedt hoe leerlingen deelnemen aan het leerproces en hoe leerlingen zichzelf binnen de schoolcontext.

Volgens Litière (2021) hangt faalangst vaak samen met de manier waarop leerlingen zichzelf beoordelen in situaties waarin ze presteren. Wanneer leerlingen geloven dat falen gelijkstaat aan tekort schieten, kan dit leiden tot een verhoogde spanning tijdens het leerproces. Er wordt ook vaak benadrukt dat faalangst vaak gepaard gaat met onzekerheid en een gebrek aan vertrouwen in het eigen kunnen (De Pree, 2024).

Faalangst is niet altijd zichtbaar voor leerkrachten, maar heeft wel veel invloed op hoe leerlingen op school werken. Daarom moeten leerkrachten weten wat faalangst precies is en welke invloed het heeft op jongeren.

5.1.2 Soorten

Faalangst kan zich op verschillende manieren uiten bij leerlingen en wordt niet door iedereen op dezelfde manier ervaren.

Binnen het onderwijs wordt er vaak onderscheid gemaakt tussen drie verschillende soorten: cognitieve, sociale en motorische faalangst. Deze verschillende vormen kunnen apart voorkomen, maar ook elkaar versterken. Vooral binnen de lessen lichamelijke opvoeding (LO) kunnen meerdere vormen van faalangst gelijktijdig voorkomen.

5.1.2.1 Cognitieve faalangst

Cognitieve faalangst gaat over negatieve gedachten en twijfels over het eigen kunnen. Leerlingen zijn bang om fouten te maken, ondermaats te presteren of niet aan verwachtingen te voldoen. Hierdoor gaan ze vaak piekeren en verliezen zij vertrouwen in zichzelf. Negatieve gedachten kunnen ervoor zorgen dat leerlingen vastlopen tijdens prestatiesituaties. Litière (2021) bevestigt dat deze negatieve gedachten het de leerlingen moeilijker maken waardoor ze zich vaak moeilijk kunnen concentreren.

5.1.2.2 Sociale faalangst

Bij sociale faalangst draait het vooral om de angst dat anderen je 'slecht' gaan beoordelen. Leerlingen zijn bang om uitgelachen, bekritiseerd of afgewezen te worden door klasgenoten of leerkrachten. Binnen LO kan sociale faalangst sterker aanwezig zijn doordat prestaties zichtbaar zijn voor anderen en leerlingen zich vaak moeten tonen in de groep. Volgens Genijn et al. (2022) speelt sociale vergelijking hierbij een heel belangrijke rol.

5.1.2.3 Motorische faalangst

Motorische faalangst ontstaat vaak als leerlingen onzeker zijn over hun bewegingsvaardigheden of over de fysieke prestaties. Leerlingen twijfelen aan hun motorische vaardigheden en ervaren een soort spanning of *stress* bij opdrachten waarbij coördinatie, kracht, snelheid of techniek centraal staan. Vooral tijdens turnoefeningen, sporttesten of competitieve activiteiten kunnen leerlingen angst ervaren om fouten te maken of minder goed te presteren dan anderen.

5.1.2.4 Positieve en negatieve faalangst

Daarnaast wordt er vaak onderscheid gemaakt tussen 2 soorten faalangst: positieve en negatieve faalangst. Een lichte spanning voor een opdracht of evaluatie kan leerlingen juist een duwtje in de rug geven om zich beter voor te bereiden of zich extra hard in te zetten. Dit wordt positieve spanning genoemd. Maar als de spanning te sterk wordt, dan blokkeren de leerlingen. De spanning is dan zo groot dat ze opdrachten gaan vermijden of minder gaan functioneren. Dit noemen we negatieve faalangst (Van der Zalm-Grisnich, 2024).

Binnen de lessen LO kunnen deze verschillende vormen van faalangst elkaar beïnvloeden en versterken. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten inzicht hebben in de verschillende uitingvormen van faalangst en aandacht hebben voor de individuele ervaringen van leerlingen.

5.1.3 Oorzaken

Faalangst ontstaat meestal door een combinatie van persoonlijke, sociale en omgevingsfactoren. Een heel belangrijke oorzaak is een laag zelfvertrouwen, waarbij leerlingen twijfelen aan hun eigen kunnen en bang zijn om fouten te maken. Perfectionisme speelt hier vaak een rol bij. Leerlingen leggen de lat vaak erg hoog voor zichzelf en ervaren falen sneller als een persoonlijke mislukking (Nieuwenbroek, 2025).

Daarnaast kunnen sociale vergelijking en prestatiedruk faalangst versterken. Leerlingen vergelijken zichzelf regelmatig met anderen, zoals klasgenoten en *influencers*. Ze zijn bang om negatief beoordeeld of uitgelachen te worden. Deze externe druk kan doorwegen op het welzijn van de leerling (De Pree, 2024).

Ook eerdere negatieve ervaringen kunnen bijdragen aan het ontstaan van faalangst. Wanneer leerlingen in het verleden negatieve feedback kregen, uitgelachen werden of vaak faalervaringen opdeden, kunnen zij meer onzekerheid ontwikkelen in nieuwe prestatiesituaties. Daarnaast kunnen een gebrek aan ondersteuning, onduidelijke verwachtingen of een sterk competitieve omgeving ervoor zorgen dat leerlingen meer spanning en stress ervaren tijdens het leren.

5.1.4 Symptomen

Faalangst kan zich op verschillende manieren uiten en is niet voor elke leerling hetzelfde. De symptomen kunnen zowel lichamelijk, emotioneel als gedragsmatig zijn. Leerlingen met faalangst ervaren vaak spanningen, onzekerheid of stress in situaties waarin zij moeten presteren of beoordeeld worden.

Lichamelijke symptomen zijn bijvoorbeeld zweten, een verhoogde hartslag, buikpijn, trillen of gespannen spieren. Daarnaast kunnen leerlingen ook mentale klachten ervaren, zoals piekeren, negatieve gedachten, concentratieproblemen en twijfelen aan zichzelf. Volgens Litière (2021) kan deze spanning ervoor zorgen dat leerlingen vastlopen tijdens opdrachten of minder vertrouwen hebben in hun eigen denken en kunnen.

Ook gedragsmatige signalen komen vaak voor. Leerlingen vermijden opdrachten, trekken zich terug, delen minder actief mee of geven snel op uit angst om fouten te maken. Volgens Klasse proberen sommige leerlingen stressvolle situaties te ontwijken omdat zij bang zijn voor een negatieve

beoordeling door anderen (De Pree, 2024). Door die faalangst kan de motivatie, de leerprestaties en het algemeen welbevinden eronder lijden.

5.1.5 Gevolgen van faalangst

Faalangst kan een grote invloed hebben op het functioneren en het welzijn van leerlingen. Leerlingen met faalangst ervaren vaak een constante spanning. Ze zijn bang om fouten te maken of slecht beoordeeld te worden. Faalangst gaat niet alleen over cijfers; het raakt ook de emoties, het denken, de relaties en zelfs het lichaam van de leerlingen. Binnen het onderwijs kan faalangst ervoor zorgen dat leerlingen minder goed functioneren, minder gemotiveerd zijn en steeds vaker uitdagingen uit de weg gaan.

Een van de meest voorkomende gevolgen van faalangst is een verminderd zelfvertrouwen en een laag zelfbeeld. Volgens onderzoek van de Universiteit van Amsterdam (2023) gaan leerlingen met een negatief zelfbeeld sneller twijfelen aan hun eigen kunnen. Ze leggen meer de nadruk op hun zwakke punten in plaats van op hun sterktes. Hierdoor vermijden leerlingen sneller uitdagingen en geven zij sneller op wanneer iets moeilijk wordt. Op die manier kan een negatieve spiraal ontstaan waarbij onzekerheid en angst steeds groter worden.

Daarnaast heeft faalangst ook een negatieve invloed op de schoolprestaties van leerlingen.

Leerlingen met faalangst hebben vaak moeite met concentreren tijdens evaluaties of opdrachten.

Hoge spanningsniveaus kunnen zorgen voor black-outs waardoor leerlingen minder aankunnen. Dit kan frustraties, teleurstelling en een dalende motivatie voor schoolwerk veroorzaken.

Faalangst heeft ook emotionele gevolgen. Het Trimbos Instituut meldt dat prestatiedruk en faalangst bij jongeren vaak samengaan met gevoelens van stress, onzekerheid, piekeren en angst. Wanneer deze gevoelens langdurig aanwezig blijven, kunnen ze een negatieve invloed hebben op het welzijn van de leerling. Sommige leerlingen ervaren een constante druk om goed te presteren, waardoor ontspannen of genieten van school moeilijker wordt. De faalangst blijft dan de schoolervaring van de leerling belasten.

Naast emotionele klachten kan faalangst zich ook lichamelijk uiten. Katholiek Onderwijs Vlaanderen (z.d.) beschrijft dat leerlingen met faalangst vaak buikpijn, hoofdpijn, misselijkheid, hartkloppingen, zweten of slaapproblemen hebben. Vooral tijdens evaluatiemomenten, presentaties of situaties waarbij leerlingen zich bekeken voelen, kunnen deze lichamelijke signalen sterker aanwezig zijn.

Verder heeft faalangst ook invloed op het gedrag van leerlingen binnen de klascontext of tijdens de lessen LO. Volgens Katholiek Onderwijs Vlaanderen (z.d.) trekken sommige leerlingen zich terug en proberen zij zo min mogelijk op te vallen. Andere leerlingen gaan juist clownesk of storend gedrag vertonen om hun onzekerheid te verbergen. Faalangst zorgt vaak voor vermijdingsgedrag, perfectionisme en uitstelgedrag bij leerlingen

Binnen de lessen lichamelijke opvoeding kunnen de gevolgen van faalangst meer naar voren komen. Leerlingen moeten vaak iets laten zien voor de groep en hun fouten staan meteen in het oog van de andere leerlingen. Hierdoor durven sommige leerlingen minder actief deelnemen aan oefeningen en vermijden ze bepaalde sporten. Dit kan een negatieve invloed hebben op hun motivatie, zelfvertrouwen en plezier in bewegen.

Daarom is het belangrijk dat leerkrachten faalangst tijdig herkennen en inzetten op een veilig en ondersteunend leerklimaat. Wanneer leerlingen zich veilig voelen en fouten durven maken, krijgen zij meer kansen om succeservaringen op te doen en opnieuw vertrouwen te krijgen in hun eigen mogelijkheden.

5.2 FAALANGST BINNEN LICHAMELIJKE OPVOEDING

De lessen lichamelijke opvoeding (LO) vormen een unieke leeromgeving waarin leerlingen niet alleen cognitief, maar ook lichamelijk worden uitgedaagd. In tegenstelling tot veel andere schoolvakken vinden opdrachten en prestaties vaak plaats in het bijzijn van medeleerlingen, waardoor leerlingen zich sneller bekeken of beoordeeld kunnen voelen.

Binnen de context van LO spelen verschillende factoren een rol die het ontstaan of versterken van faalangst kunnen beïnvloeden. Zo kunnen de zichtbaarheid van prestaties, de aanwezigheid van leeftijdsgenoten en de druk om goed te presteren ervoor zorgen dat leerlingen zich kwetsbaar opstellen tijdens bewegingsactiviteiten.

5.2.1 Zichtbaarheid van prestaties

Een kenmerk dat de lessen LO onderscheidt van veel andere vakken, is dat leerlingen hun prestaties vaak uitvoeren in het bijzijn van medeleerlingen. Tijdens bewegingsactiviteiten zijn fouten, successen en moeilijkheden meestal onmiddellijk zichtbaar voor de groep. Voor sommige leerlingen vormt dit geen probleem, maar voor anderen kan deze zichtbaarheid gevoelens van spanning en onzekerheid uitlokken.

Mille (2018) geeft aan dat situaties waarbij leerlingen individueel in de kijker staan, zoals individuele sporten, vaak als stressvol worden ervaren. Voornamelijk leerlingen die twijfelen aan hun eigen vaardigheden kunnen hierdoor terughoudender worden om deel te nemen. Bovendien worden jongeren tijdens de adolescentie steeds bewuster van hun uiterlijk en lichaamsbeeld.

Binnen LO kan dit extra gevoelig liggen, omdat leerlingen niet alleen beoordeeld worden op hun prestaties, maar zich ook fysiek zichtbaar moeten opstellen binnen de groep. Hierdoor kunnen gevoelens van schaamte, onzekerheid en spanning toenemen.

Naast de zichtbaarheid van prestaties speelt ook sociale vergelijking een belangrijke rol binnen LO.

5.2.2 Sociale vergelijking en groepsdruk

Naast de zichtbaarheid van prestaties speelt ook sociale vergelijking een belangrijke rol binnen LO.

Leerlingen vergelijken zichzelf regelmatig met klasgenoten. Ze zien wie sneller loopt, hoger springt of een oefening technisch beter uitvoert. Hoewel vergelijking een natuurlijk proces is, kan dit bij sommige leerlingen leiden tot twijfel over de eigen mogelijkheden

Volgens De Moor (2017) kunnen deze vergelijkingen van gevoelens onzekerheid versterken wanneer leerlingen zichzelf als minder bekwaam ervaren dan hun klasgenoten.

Vooraf in de eerste graad van het secundair onderwijs speelt de mening van leeftijdsgenoten een belangrijke rol. De vrees om uitgelachen, afgewezen of beoordeeld te worden, kan ervoor zorgen dat leerlingen meer spanning ervaren tijdens bewegingsactiviteiten. Hierdoor durven sommige leerlingen minder snel initiatief nemen of vermijden zij bepaalde opdrachten uit angst om op een slechte manier op te vallen binnen de groep.

Ook invloeden buiten de schoolomgeving spelen hierin mee. Via sociale media en maatschappelijke verwachtingen kunnen sociale vergelijkingen versterkt worden. Jongeren worden regelmatig geconfronteerd met ideale lichaamsbeelden en succesverhalen, waardoor verwachtingen ten aanzien van zichzelf soms onrealistisch hoog worden. Deze druk kan zich ook tijdens de lessen LO manifesteren.

5.2.3 Prestatiedruk binnen LO

Naast sociale vergelijking vormt ook prestatiedruk een belangrijke factor binnen het ontstaan van faalangst tijdens de LO-lessen. Deze druk ontstaat wanneer leerlingen het gevoel hebben dat zij aan bepaalde verwachtingen moeten voldoen. Id Hammou en Lefief – Delcourt (2019) wijzen erop dat

een klimaat dat vooral gericht is op prestaties, gevoelens van spanning en onzekerheid kan vergroten.

Evaluaties kunnen binnen LO ook een bron van stress zijn. Leerlingen hebben soms het gevoel dat zij voortdurend beoordeeld worden op hun fysieke prestaties, wat onzekerheid en stress kan verhogen. Wanneer de nadruk ligt op resultaten of scores, kan dit het vertrouwen in eigen kunnen onder druk zetten. Daarnaast kunnen verwachtingen van ouders, leerkrachten of de leerlingen zelf bijdragen aan extra spanning. Wanneer evaluatie voornamelijk resultaatgericht gebeurt en de nadruk vooral ligt op punten of vergelijking met anderen, kan dit gevoelens van onzekerheid en angst versterken.

5.2.4 Invloed op motivatie en deelname

De gevolgen van faalangst beperken zich niet tot het moment van presteren alleen. Leerlingen die vaak spanning ervaren tijdens LO kunnen minder gemotiveerd raken om actief deel te nemen aan bewegingsactiviteiten. Ze kiezen er dan soms voor om zich op de achtergrond te houden, minder initiatief te nemen of uitdagende opdrachten uit de weg te gaan.

Litière (2021) stelt dat een gebrek aan positieve ervaringen het vertrouwen van leerlingen in hun eigen kunnen en mogelijkheden kan aantasten. Hierdoor ontstaat een vicieuze cirkel: doordat leerlingen activiteiten vermijden, krijgen zij minder kansen om succeservaringen op te doen, wat hun onzekerheid versterkt.

Op langere termijn kan dit een negatieve invloed hebben op de houding tegenover sport en beweging. Daarnaast kan voortdurende spanning ook het plezier en het algemeen welbevinden van leerlingen sterk gaan beïnvloeden.

5.2.5 Belang van een veilige leeromgeving

Om faalangst te beperken, is een leeromgeving nodig waarin leerlingen zich veilig voelen om te oefenen, fouten te maken en ook om nieuwe vaardigheden te ontwikkelen. Wanneer fouten niet worden gezien als mislukkingen maar wel als leermomenten, durven leerlingen vaker uitdagingen aan te gaan.

Litière (2021) benadrukt het belang van duidelijke instructies, positieve feedback en aangepaste begeleiding. Ook een klasomgeving waarin samenwerking, respect en wederzijdse ondersteuning centraal staan, kan bijdragen aan meer vertrouwen bij leerlingen.

Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten rekening houden met de individuele verschillen tussen leerlingen. Niet elke leerling beschikt over dezelfde motorische vaardigheden, sportervaringen of hetzelfde niveau van zelfvertrouwen. Door opdrachten af te stemmen op het individuele niveau van de leerling en ook ruimte te creëren voor succeservaringen, kunnen leerkrachten bijdragen aan een positievere en meer motiverende beleving van de lessen LO.

5.3 DE ROL VAN DE LEERKRACHT LICHAMELIJKE OPVOEDING

De leerkracht lichamelijke opvoeding (LO) heeft een belangrijke invloed op hoe leerlingen faalangst ervaren tijdens de lessen. Door de manier waarop een leerkracht communiceert, feedback geeft, lessen organiseert en relaties opbouwt met leerlingen, kan hij of zij gevoelens van spanning en onzekerheid zowel verminderen als versterken. Binnen LO is deze rol extra belangrijk omdat leerlingen zich fysiek moeten tonen en prestaties vaak zichtbaar zijn voor anderen. In dit hoofdstuk wordt besproken hoe de sportleerkracht kan bijdragen aan een veilige, ondersteunende en motiverende leeromgeving.

5.3.1 Het creëren van een veilig klasklimaat

Leerlingen durven pas actief deelnemen aan de les wanneer zij zich veilig voelen binnen de klasgroep. Daarom speelt een positief klasklimaat een belangrijke rol bij het verminderen van faalangst. Volgens Litière (2021) hebben leerlingen nood aan een omgeving waarin zij zich veilig voelen om nieuwe vaardigheden uit te proberen en waarin fouten gezien worden als een normaal onderdeel van het leerproces.

Binnen LO speelt de sociale omgeving een grote rol, omdat leerlingen voortdurend in interactie staan met anderen. Wanneer leerlingen respectvol met elkaar omgaan en elkaar ondersteunen tijdens bewegingsactiviteiten dan zullen ze zich meer op hun gemak voelen. Een ondersteunend klasklimaat kan ervoor zorgen dat leerlingen minder angst ervaren om fouten te maken en meer bereid zijn om actief deel te nemen aan de les.

Daarnaast heeft ook de houding van de leerkracht een belangrijke invloed op de sfeer binnen de les. Leerkrachten die begrip tonen, rustig communiceren en leerlingen positief begeleiden, kunnen bijdragen aan meer vertrouwen en betrokkenheid bij leerlingen.

5.3.2 De leerkracht als voorbeeldfiguur

Leerlingen kijken vaak op naar hun leerkracht en nemen onbewust veel gedrag en attitudes over. Ze observeren niet alleen wat een leerkracht zegt, maar ook hoe hij of zij omgaat met fouten,

uitdagingen en sociale situaties. Vooral binnen LO kijken leerlingen vaak op naar hun sportleerkracht als rolmodel op vlak van bewegen, motivatie en doorzettingsvermogen.

Wanneer een leerkracht zelf positief omgaat met fouten en de nadruk legt op persoonlijke groei en inzet, kan dit leerlingen helpen om met meer vertrouwen deel te nemen aan activiteiten. Een enthousiaste en ondersteunende houding van de leerkracht kan daarnaast bijdragen aan een positievere lesbeleving en meer motivatie bij leerlingen.

Volgens Genijn et al. (2022) hebben jongeren nood aan begeleiding waarin niet enkel prestaties centraal staan, maar ook welbevinden, ondersteuning en positieve bevestiging. Leerkrachten die begrip tonen voor onzekerheden van leerlingen kunnen spanning en prestatiedruk helpen verminderen.

5.3.3 Feedback en communicatie

De manier waarop een leerkracht feedback geeft, bepaalt vaak hoe leerlingen zichzelf en hun prestaties ervaren tijdens de les. Leerlingen met faalangst zijn vaak extra gevoelig voor commentaar en beoordeling, waardoor de manier van communiceren door de leerkracht een belangrijke rol speelt in het verminderen of versterken van spanning tijdens de les.

Wanneer feedback gericht is op wat al goed lukt en hoe leerlingen verder kunnen groeien, krijgen zij vaak meer vertrouwen in hun eigen kunnen. Volgens Id Hammou en Lefief-Delcourt (2019) is het belangrijk dat feedback gericht wordt op inzet, vooruitgang en persoonlijke groei in plaats van enkel op prestaties of fouten. Wanneer leerlingen het gevoel krijgen dat zij mogen groeien en leren uit fouten, zullen zij sneller durven deelnemen aan activiteiten en nieuwe vaardigheden uitproberen.

Leerlingen hebben vaak meer aan duidelijke feedback die uitlegt wat goed gaat en wat nog verbeterd kan worden. Concretere feedback, waarbij duidelijk uitgelegd wordt wat al goed gaat en wat verbeterd kan worden, helpt leerlingen om gerichter te leren en meer controle te ervaren over hun eigen leerproces. Constructieve feedback zorgt ervoor dat leerlingen zich meer ondersteund voelen tijdens het leren, Litière (2021)

Ook de manier waarop feedback gegeven wordt, speelt een belangrijke rol. Publieke correcties of aanmerkingen voor de volledige klas kunnen bij leerlingen met faalangst gevoelens van schaamte en spanning versterken. Daarom is het vaak beter om feedback individueel of op een rustige manier te

geven. Hierdoor voelen leerlingen zich minder aangevallen of beoordeeld tegenover hun klasgenoten.

Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten niet uitsluitend focussen op foutieve uitvoeringen of eindresultaten, maar ook aandacht besteden aan inzet, samenwerking en kleine successen.

Nogmaals nadruk leggen op proces. Door positieve elementen te benoemen, kunnen leerlingen meer succeservaringen opdoen en groeit op die manier hun zelfvertrouwen. Vooral binnen LO, waar prestaties zichtbaar zijn voor anderen, kan positieve bevestiging een grote invloed hebben op hoe leerlingen zichzelf ervaren tijdens bewegingsactiviteiten.

Verder spelen ook lichaamstaal, stemgebruik en houding een rol binnen communicatie. Een rustige en ondersteunende houding van de leerkracht kan leerlingen helpen om zich veiliger te voelen tijdens de les. Wanneer leerkrachten begrip tonen voor spanningen of onzekerheid, voelen leerlingen zich vaker gehoord en ondersteund.

Duidelijke communicatie en voorspelbaarheid binnen de les kunnen eveneens bijdragen aan minder spanning. Wanneer leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt en hoe opdrachten verlopen, ervaren zij vaak meer structuur en controle. Dit kan onzekerheid en stress verminderen, vooral bij leerlingen die gevoelig zijn aan prestatiedruk of faalangst.

5.3.4 Omgaan met fouten en groeigericht denken

Hoe er tijdens de les wordt omgegaan met fouten, bepaalt vaak hoe leerlingen zichzelf en hun mogelijkheden bekijken. Leerlingen met faalangst interpreteren fouten vaak als een bevestiging van persoonlijke onbekwaamheid, waardoor prestatiesituaties sneller gepaard gaan met spanning, onzekerheid en vermijdingsgedrag. Vanuit een eerder statische visie op leren ervaren zij falen niet als een tijdelijk onderdeel van het leerproces, maar als een bewijs dat zij onvoldoende capaciteiten bezitten.

Daarom is het belangrijker dat leerlingen ervaren dat vaardigheden kunnen groeien door te oefenen en bij te leren. Binnen een *growth mindset* ligt de nadruk niet uitsluitend op prestaties of eindresultaten, maar op inspanning, leerproces, oefening en persoonlijke vooruitgang. Volgens Carol Dweck (2006) ontwikkelen leerlingen meer motivatie om te leren en doorzettingsvermogen wanneer zij geloven dat vaardigheden ontwikkeld kunnen worden door inzet, oefening en feedback. Een dergelijke benadering kan bijdragen aan een verhoogde zelfeffectiviteit en een vermindering van angst om fouten te maken.

Litière (2021) benadrukt dat leerlingen met faalangst nood hebben aan een leeromgeving waarin fouten maken als natuurlijk wordt behandeld en waarin falen niet onmiddellijk gekoppeld wordt aan negatieve beoordeling. Wanneer leerkrachten expliciet communiceren dat fouten maken deel uitmaakt van leren en ontwikkelen, kunnen leerlingen zich veiliger voelen om nieuwe vaardigheden uit te proberen. Hierdoor vermindert de prestatiedruk en ontstaat er meer ruimte voor exploratie en leerwinst.

Binnen LO is dit bijzonder relevant omdat leerlingen regelmatig geconfronteerd worden met nieuwe, complexe of uitdagende bewegingsvaardigheden. Het aanleren van motorische competenties verloopt vaak via *trial-and-errorprocessen*, waarbij fouten een onderdeel vormen van motorisch leren. Wanneer leerkrachten echter voornamelijk focussen op correcte uitvoering of eindprestatie, kunnen leerlingen met faalangst sneller blokkeren of deelname vermijden uit angst om te falen tegenover klasgenoten.

Een foutvriendelijke en procesgerichte aanpak kan daarentegen bijdragen aan meer psychologische veiligheid binnen de lescontext. Door nadruk te leggen op individuele vooruitgang, persoonlijke doelen en leerproces in plaats van op vergelijking met anderen, ervaren leerlingen vaker succeservaringen en meer motivatie om actief deel te nemen aan bewegingsactiviteiten. Bovendien stimuleert een groeigerichte aanpak leerlingen om uitdagingen minder als bedreigend en meer als leerkansen te beschouwen.

5.3.5 Differentiatie en succeservaringen

Binnen de lessen lichamelijke opvoeding (LO) verschillen leerlingen sterk van elkaar op vlak van motorische vaardigheden, fysieke mogelijkheden, sportervaring, motivatie en zelfvertrouwen. Niet elke leerling start vanuit dezelfde beginsituatie of beschikt over dezelfde competenties. Hierdoor kunnen sommige leerlingen bewegingsactiviteiten als uitdagend en motiverend ervaren, terwijl anderen net gevoelens van onzekerheid, spanning of falen ontwikkelen. Daarom is differentiatie binnen LO een belangrijk pedagogisch en didactisch uitgangspunt.

Door opdrachten aan te passen aan het niveau van de leerling, kunnen meer leerlingen succes ervaren tijdens de les. Volgens Tomlinson (2017) verhoogt differentiatie de betrokkenheid van leerlingen doordat zij meer haalbare uitdagingen ervaren binnen hun eigen leerproces. Wanneer

leerlingen opdrachten krijgen die aansluiten bij hun competentieniveau, ervaren zij vaker succeservaringen en ontwikkelen zij meer vertrouwen in hun eigen kunnen.

Voor leerlingen met faalangst zijn succeservaringen bijzonder belangrijk. Deze leerlingen focussen zich vaak sterk op mogelijke mislukkingen en hebben regelmatig een negatief beeld van hun eigen kunnen. Wanneer zij herhaaldelijk negatieve ervaringen opdoen tijdens bewegingsactiviteiten, kan dit gevoelens van incompetentie versterken en leiden tot vermijdingsgedrag. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten situaties creëren waarin leerlingen ervaren dat vooruitgang mogelijk is.

Volgens Genijn et al. (2022) kunnen haalbare uitdagingen en positieve leerervaringen bijdragen aan een verhoogde motivatie, meer betrokkenheid en minder spanning bij jongeren. Succeservaringen versterken niet alleen het gevoel van competentie, maar hebben ook een positieve invloed op intrinsieke motivatie en participatiebereidheid. Leerlingen die ervaren dat zij vooruitgang boeken, zullen sneller actief deelnemen aan lessen en meer bereid zijn om nieuwe vaardigheden uit te proberen.

Binnen LO kan differentiatie op verschillende manieren toegepast worden. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld werken met verschillende moeilijkheidsgraden binnen oefeningen, keuzeactiviteiten aanbieden of leerlingen laten werken op hun eigen tempo. Ook het opdelen van complexe bewegingsvaardigheden in kleinere deelvaardigheden kan bijdragen aan meer succeservaringen. Hierdoor wordt de kans kleiner dat leerlingen onmiddellijk geconfronteerd worden met gevoelens van mislukking of overbelasting.

Daarnaast kan differentiatie bijdragen aan een inclusievere leeromgeving waarin leerlingen minder met elkaar vergeleken worden. Wanneer de nadruk verschuift van competitie en eindprestaties naar individuele vooruitgang en persoonlijke groei, voelen leerlingen zich vaak veiliger binnen de lescontext. Dit kan helpen om faalangst en prestatiedruk te verminderen.

Tot slot speelt ook de rol van de leerkracht een belangrijke factor binnen differentiatie. Leerkrachten die aandacht hebben voor individuele noden en leerlingen positief begeleiden tijdens hun leerproces, kunnen bijdragen aan meer zelfvertrouwen en een positievere beleving van LO. Differentiatie beperkt zich daarom niet uitsluitend tot het aanpassen van opdrachten, maar ook over het creëren van een leeromgeving waarin elke leerling kansen krijgt om succes te ervaren en zich competent te voelen.

5.3.6 Lesorganisatie en motivatieklimaat

Ook de opbouw en organisatie van de les kunnen bepalen hoe leerlingen zich voelen tijdens bewegingsactiviteiten. Binnen LO worden leerlingen regelmatig geconfronteerd met prestatiedruk, sociale vergelijking en evaluatiesituaties, denk aan het etalage-effect. Hierdoor kan de lesorganisatie een grote rol spelen in het versterken of verminderen van gevoelens van onzekerheid.

Wanneer tijdens de les vooral de nadruk ligt op winnen of beter zijn dan anderen, kunnen sommige leerlingen extra druk ervaren. Leerlingen krijgen in dergelijke contexten sneller het gevoel dat zij voortdurend moeten presteren om waardering of erkenning te krijgen. Volgens Ames (1992) kan een prestatiegericht klimaat ervoor zorgen dat leerlingen meer gericht zijn op het vermijden van fouten en negatieve beoordeling dan op effectief leren of ontwikkelen.

Een lesomgeving waarin persoonlijke groei en vooruitgang centraal staan, zorgt er vaak voor dat leerlingen zich veiliger voelen. Volgens Id Hammou en Lefief-Delcourt (2019) voelen leerlingen zich veiliger en minder onder druk gezet wanneer succes niet uitsluitend gekoppeld wordt aan winnen of beter presteren dan anderen.

Daarnaast speelt autonomie een belangrijke rol binnen het motivatieklimaat van LO-lessen. Volgens de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) ervaren leerlingen meer intrinsieke motivatie wanneer voldaan wordt aan de basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie (ABC). Wanneer leerlingen keuzes mogen maken binnen opdrachten, inspraak krijgen of op hun eigen tempo kunnen werken, ervaren zij vaak meer controle over hun leerproces. Dit kan gevoelens van prestatiedruk en onzekerheid verminderen.

Ook de manier waarop activiteiten georganiseerd worden, heeft invloed op het ervaren van veiligheid en spanning. Grote groepsopdrachten of activiteiten waarbij leerlingen individueel moeten presteren voor de volledige klas kunnen gevoelens van sociale evaluatie versterken. Kleinere groepen, stationswerk of samenwerkende werkvormen kunnen daarentegen bijdragen aan meer betrokkenheid en minder spanning bij leerlingen met faalangst.

Verder heeft ook voorspelbaarheid binnen de lesorganisatie een belangrijke invloed. Wanneer leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt en hoe activiteiten verlopen, ervaren zij meer structuur en controle. Duidelijke lesopbouw, transparante evaluatiecriteria en rustige overgangen binnen de les kunnen daarom bijdragen aan een veiliger leerklimaat.

De organisatie van LO-lessen gaat dus verder dan enkel praktische planning. Het motivatieklimaat dat een leerkracht creëert, bepaalt mee hoe leerlingen zichzelf ervaren binnen de sportlessen en in welke mate zij zich veilig voelen om uitdagingen aan te gaan.

5.3.7 Ondersteuning van leerlingen met faalangst

Leerlingen met faalangst hebben vaak behoefte aan extra ondersteuning, begrip en vertrouwen van hun leerkracht. Binnen de lessen lichamelijke opvoeding is het belangrijk dat leerkrachten aandacht hebben voor de individuele noden van leerlingen en inspelen op gevoelens van spanning en onzekerheid.

Het is belangrijk dat leerkrachten aandacht hebben voor wat leerlingen voelen en ervaren tijdens de les. Wanneer leerlingen zich gehoord, begrepen en gerespecteerd voelen, zullen zij sneller vertrouwen ontwikkelen en actiever deelnemen aan bewegingsactiviteiten. Volgens Genijn et al. (2022) hebben jongeren nood aan begeleiding waarin positieve bevestiging, haalbare uitdagingen en succeservaringen centraal staan.

Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten voldoende structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid aanbieden binnen de lessen LO. Leerlingen met faalangst ervaren vaak meer rust wanneer zij weten wat er van hen verwacht wordt en wanneer opdrachten stapsgewijs opgebouwd worden. Ook differentiatie en individuele begeleiding kunnen bijdragen aan een positievere leerervaring en meer zelfvertrouwen bij leerlingen.

Verder kan samenwerking met collega's, leerlingenbegeleiding en ouders belangrijk zijn om leerlingen optimaal te ondersteunen. Faalangst heeft immers niet alleen invloed op prestaties binnen LO, maar ook op het algemeen welbevinden en functioneren van leerlingen binnen de schoolcontext.

De rol van de leerkracht LO gaat daarom verder dan enkel het aanleren van motorische vaardigheden. Leerkrachten hebben eveneens een belangrijke pedagogische verantwoordelijkheid in het ondersteunen van het welbevinden, het zelfvertrouwen en de motivatie van leerlingen. Door in te zetten op een veilige, motiverende en ondersteunende leeromgeving kunnen zij een belangrijke bijdrage leveren aan het verminderen van faalangst binnen de lessen LO.

5.4 HET HERKENNEN VAN FAALANGST

Faalangst is niet altijd onmiddellijk zichtbaar bij leerlingen. Sommige leerlingen vertonen duidelijk spanning of onzekerheid, terwijl anderen proberen hun gevoelens te verbergen. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten lichamelijke opvoeding (LO) aandacht hebben voor verschillende signalen die kunnen wijzen op faalangst. Door deze signalen tijdig te herkennen, kunnen leerkrachten sneller inspelen op de noden van leerlingen en gepaste ondersteuning bieden.

Binnen de lessen LO uit faalangst zich vaak op een andere manier dan in andere schoolvakken. Omdat leerlingen zich fysiek moeten tonen en prestaties zichtbaar zijn voor klasgenoten, kunnen gevoelens van spanning sterker aanwezig zijn. Volgens Van der Zalm-Grisnich (2024) kunnen leerlingen met faalangst zowel lichamelijke, emotionele als gedragsmatige signalen vertonen tijdens prestatiesituaties.

Lichamelijke signalen zijn bijvoorbeeld zweten, trillen, gespannen spieren, buikpijn of een verhoogde hartslag. Sommige leerlingen blokkeren tijdens oefeningen of lijken plots hun concentratie te verliezen. Daarnaast kunnen ook emotionele signalen zichtbaar worden, zoals onzekerheid, zenuwachtigheid, prikkelbaarheid of een gebrek aan zelfvertrouwen.

Ook gedragsmatige signalen kunnen wijzen op faalangst. Leerlingen kunnen opdrachten vermijden, zich terugtrekken uit groepsactiviteiten of minder actief deelnemen aan de les. Sommige leerlingen proberen hun onzekerheid te verbergen door storend gedrag, grapjes of een nonchalante houding aan te nemen. Volgens Genijn et al. (2022) gebruiken jongeren soms vermijdingsgedrag als beschermingsmechanisme om negatieve beoordeling of schaamte te vermijden.

Voor leerkrachten is observatie daarom een belangrijk hulpmiddel binnen LO-lessen. Door aandachtig te kijken naar lichaamstaal, deelname, motivatie en reacties van leerlingen tijdens bewegingsactiviteiten, kunnen signalen van faalangst sneller opgemerkt worden. Daarnaast kunnen open gesprekken met leerlingen helpen om beter inzicht te krijgen in hun gevoelens en ervaringen.

Het herkennen van faalangst vraagt dus om een sensitieve en observerende houding van de leerkracht. Wanneer signalen tijdig opgemerkt worden, kunnen leerkrachten gericht inspelen op onzekerheden en bijdragen aan een veiligere en positievere leeromgeving voor leerlingen.

5.4.1 Mogelijke signalen van faalangst

5.4.1.1 Overzicht

Tabel 1: Mogelijke signalen van faalangst

Lichamelijke signalen	Emotionele signalen	Cognitieve signalen	Gedragmatige signalen
Zweten	Onzekerheid	Piekeren	Opdrachten vermijden
Trillen	Nervositeit	Negatieve gedachten	Minder actief deelnemen
Verhoogde hartslag	Angst	Concentratieproblemen	Terugtrekken uit de groep
Gespannen spieren	Schaamte	Twijfelen aan zichzelf	Snel opgeven
Buikpijn	Stress	Angst om fouten te maken	Uitstelgedrag
Misselijkheid	Paniekgevoelens	Zichzelf onderschatten	Niet willen demonstreren
Blozen	Frustratie	Zwart-wit denken	Oogcontact vermijden
Snelle ademhaling	Gebrek aan zelfvertrouwen	Denken te falen	Stil worden
Hoofdpijn	Prikkelbaarheid	Focus op mislukkingen	Overdreven grapjes maken
Vermoeidheid	Huilbuien	Verwachtingen overschatten	Storend gedrag
Droge mond	Verdriet	Moeite met beslissingen nemen	Afwezig lijken
Hartkloppingen	Spanning	Denken dat anderen beter zijn	Niet durven vragen stellen
Duizeligheid	Machteloosheid	Catastrofaal denken	Verstoppen achter anderen
Spanning in schouders	Overweldigd gevoel	Lage zelfwaardering	Overmatig perfectionistisch gedrag
Slecht slapen	Sociale angst	Angst voor beoordeling	Veel bevestiging vragen
Weinig energie	Demotivatie	Denken dat falen persoonlijk is	Weinig initiatief nemen
Beven van stem	Gevoeligheid voor kritiek	Moeite met focussen	Opzettelijk clownesk gedrag
Rode vlekken in gezicht	Teleurstelling in zichzelf	Overmatig nadenken	Activiteiten overslaan
Verlies van eetlust	Geïrriteerdheid	Zich vergelijken met anderen	Zich afzonderen
Hyperventilatie	Hopeloosheid	Denken niet goed genoeg te zijn	Weigeren deel te nemen

Niet elke leerling met faalangst zal dezelfde signalen vertonen. Sommige leerlingen reageren eerder internaliserend, zoals terugtrekken, blokkeren of piekeren, terwijl anderen een probleemgedrag vertonen, zoals storend gedrag, grapjes maken of vermijdingsgedrag. Daarom is het belangrijk dat

leerkrachten LO aandacht hebben voor verschillende soorten signalen en gedragingen binnen de lescontext.

5.4.1.2 Lichamelijke signalen

Lichamelijke signalen ontstaan vaak doordat leerlingen stress ervaren tijdens prestatiesituaties. Leerlingen met faalangst kunnen bijvoorbeeld zweten, trillen, gespannen spieren ervaren of een verhoogde hartslag krijgen. Binnen LO worden deze reacties vaak sterker zichtbaar doordat leerlingen zich fysiek moeten tonen tegenover klasgenoten en leerkrachten.

Vooraf tijdens demonstraties, competitieve opdrachten of evaluaties kunnen lichamelijke stressreacties toenemen. Volgens Van der Zalm-Grisnich (2024) kunnen dergelijke lichamelijke reacties ervoor zorgen dat leerlingen blokkeren of minder controle ervaren over hun prestaties. Hierdoor durven sommige leerlingen minder actief deelnemen aan bewegingsactiviteiten of proberen zij bepaalde situaties te vermijden.

5.4.1.3 Emotionele signalen

Naast lichamelijke reacties kunnen leerlingen met faalangst ook verschillende **emotionele signalen** vertonen. Veel voorkomende gevoelens zijn onzekerheid, nervositeit, angst, frustratie en schaamte. Leerlingen ervaren vaak een sterke druk om goed te presteren en zijn gevoelig voor negatieve beoordeling door klasgenoten of leerkrachten. Binnen LO kunnen deze gevoelens versterkt worden doordat prestaties zichtbaar zijn voor anderen en leerlingen voortdurend sociale vergelijking ervaren. Volgens Genijn et al. (2022) kunnen gevoelens van onzekerheid en angst een negatieve invloed hebben op het zelfbeeld en het algemeen welbevinden van jongeren. Leerlingen met faalangst voelen zich daardoor sneller kwetsbaar binnen bewegingsactiviteiten.

5.4.1.4 Cognitieve signalen

Cognitieve signalen hebben betrekking op de gedachten en denkprocessen van leerlingen. Leerlingen met faalangst piekeren vaak over mogelijke mislukkingen en twijfelen sterk aan hun eigen mogelijkheden. Zij focussen zich regelmatig op wat fout zou kunnen lopen in plaats van op het leerproces zelf. Hierdoor ontstaan negatieve gedachten zoals “ik ga falen”, “iedereen gaat lachen” of “ik kan dit toch niet”. Volgens Litière (2021) kunnen deze negatieve gedachtepatronen ervoor zorgen

dat leerlingen zich moeilijk kunnen concentreren en sneller blokkeren tijdens opdrachten. Binnen LO kan dit leiden tot extra spanning tijdens evaluaties of nieuwe bewegingsvaardigheden.

5.4.1.5 Gedragmatige signalen

Gedragmatige signalen van faalangst zijn vaak zichtbaar in de manier waarop leerlingen deelnemen aan de lessen lichamelijke opvoeding. Leerlingen met faalangst proberen spanningsvolle situaties regelmatig te vermijden uit angst om fouten te maken of negatief beoordeeld te worden door klasgenoten of leerkrachten. Hierdoor kunnen zij minder actief deelnemen aan opdrachten, zich terugtrekken uit groepsactiviteiten of snel opgeven wanneer oefeningen moeilijk worden.

Daarnaast kunnen gedragmatige signalen zich ook uiten in vermijdingsgedrag. Sommige leerlingen proberen bijvoorbeeld niet op te vallen door achteraan in de groep te blijven staan, oogcontact te vermijden of zich afwezig op te stellen tijdens opdrachten. Andere leerlingen reageren net opvallender door storend gedrag, overdreven grapjes of een nonchalante houding te gebruiken als beschermingsmechanisme om hun onzekerheid te verbergen.

Binnen LO zijn gedragmatige signalen vaak sterker zichtbaar doordat leerlingen zich fysiek moeten tonen tegenover anderen en regelmatig in sociale of competitieve situaties terechtkomen. Volgens Van der Zalm-Grisnich (2024) is het belangrijk dat leerkrachten deze gedragingen niet onmiddellijk interpreteren als desinteresse of gebrek aan motivatie, maar ook aandacht hebben voor mogelijke onderliggende spanning of onzekerheid. Door gedragmatige signalen tijdig te herkennen, kunnen leerkrachten gericht ondersteuning bieden en bijdragen aan een veiligere en meer ondersteunende leeromgeving.

5.4.2 Belang van observatie binnen LO

Observatie speelt een belangrijke rol in het herkennen van faalangst bij leerlingen binnen de lessen lichamelijke opvoeding. In tegenstelling tot veel andere schoolvakken worden leerlingen tijdens LO vaak zichtbaar geconfronteerd met prestaties, samenwerking en sociale interactie. Hierdoor worden signalen van faalangst vaak sneller zichtbaar voor de leerkracht. Door leerlingen bewust te observeren tijdens verschillende lesmomenten kan een leerkracht vroegtijdig signalen van onzekerheid, stress of vermijdingsgedrag herkennen.

Binnen de lessen LO bevinden leerlingen zich regelmatig in situaties waarbij zij zich kwetsbaar kunnen voelen. Denk hierbij aan oefeningen waarbij leerlingen individueel moeten presteren,

demonstraties voor de klas, competitieve spelvormen of evaluatiemomenten. Leerlingen met faalangst proberen dergelijke situaties soms te vermijden of reageren opvallend gespannen. Observatie helpt de leerkracht om deze signalen tijdig op te merken en hier gepast op in te spelen.

Tijdens observaties kan de leerkracht letten op verschillende gedragsmatige, emotionele en lichamelijke signalen. Sommige leerlingen trekken zich terug, nemen weinig initiatief of durven niet actief deelnemen aan oefeningen. Andere leerlingen vertonen net clownesk gedrag of proberen aandacht af te leiden om hun onzekerheid te verbergen. Daarnaast kunnen ook lichamelijke signalen zoals zenuwachtig gedrag, trillen, zweten of spanning opvallend aanwezig zijn.

Het observeren van leerlingen is belangrijk omdat faalangst niet altijd rechtstreeks uitgesproken wordt. Veel leerlingen schamen zich voor hun onzekerheid of proberen hun gevoelens te verbergen. Door regelmatig en gericht te observeren krijgt de leerkracht meer inzicht in het gedrag, de noden en het welbevinden van de leerling. Hierdoor kan sneller ondersteuning aangeboden worden en kan de leerkracht zijn didactische aanpak beter afstemmen op de behoeften van de leerling.

Daarnaast biedt observatie de mogelijkheid om patronen te herkennen. Een leerling die bijvoorbeeld telkens afwezig probeert te zijn tijdens evaluaties, vaak excuses zoekt om niet deel te nemen of zichtbaar blokkeert tijdens bepaalde opdrachten, kan mogelijk faalangst ervaren. Door deze signalen over een langere periode op te volgen, kan de leerkracht gerichter handelen en eventueel samenwerken met collega's, ouders of leerlingbegeleiding.

Observatie binnen LO is dus niet enkel belangrijk om motorische vaardigheden te beoordelen, maar ook om aandacht te hebben voor het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen. Een leerkracht die oog heeft voor subtiele signalen van faalangst kan bijdragen aan een veiliger en ondersteund leerklimaat waarin leerlingen zich beter durven ontwikkelen en participeren.

5.5 VERSCHILLEN BINNEN LO

5.5.1 Verschillen tussen leeftijd

Faalangst ontwikkelt zich niet op dezelfde manier bij alle leerlingen. De manier waarop kinderen en jongeren omgaan met spanning, evaluatie en sociale druk hangt sterk samen met hun leeftijd en ontwikkelingsfase. Naarmate leerlingen ouder worden, veranderen hun cognitieve vaardigheden, hun zelfbeeld en hun sociale bewustzijn. Hierdoor veranderen ook de kenmerken van faalangst en de

manier waarop leerlingen reageren op moeilijke of uitdagende situaties. Binnen de lessen lichamelijke opvoeding worden deze verschillen vaak extra zichtbaar omdat leerlingen regelmatig moeten presteren in aanwezigheid van medeleerlingen en zichzelf vergelijken met anderen.

5.5.1.1 Jonger dan 12 jaar

Bij kinderen jonger dan 12 jaar is faalangst vaak sterk verbonden met de behoefte aan veiligheid en bevestiging van volwassenen. Kinderen in deze leeftijdsfase hechten veel belang aan de mening van ouders en leerkrachten en hebben nood aan positieve feedback om zelfvertrouwen op te bouwen. Volgens het onderzoek van Rapee et al. (2023) ervaren jongere kinderen angst voornamelijk vanuit onzekerheid en de vrees om fouten te maken of volwassenen teleur te stellen. Hierdoor kunnen zij sneller spanning ervaren wanneer zij denken dat zij iets niet goed kunnen uitvoeren.

Faalangst uit zich bij jongere kinderen vaak op een zichtbare en emotionele manier. Leerlingen kunnen sneller huilen, blokkeren, stil worden of opdrachten vermijden wanneer zij spanning ervaren. Daarnaast komen lichamelijke signalen zoals buikpijn, misselijkheid of zenuwachtig gedrag regelmatig voor. Jongere kinderen hebben vaak nog moeite om gevoelens van spanning of onzekerheid verbaal uit te drukken, waardoor hun emoties zich eerder uiten in gedrag (Rapee et al., 2023).

Binnen de lessen lichamelijke opvoeding ervaren jongere kinderen vaak spanning bij nieuwe bewegingen of moeilijke opdrachten. Toch nemen zij doorgaans spontaner deel aan activiteiten en durven zij sneller experimenteren dan oudere leerlingen. Sociale vergelijking speelt op deze leeftijd meestal nog een beperktere rol. De focus ligt vaker op het krijgen van goedkeuring van de leerkracht dan op de mening van leeftijdsgenoten.

5.5.1.2 Rond 12 jaar: overgang naar adolescentie

De leeftijd rond 12 jaar vormt een belangrijke overgangsfase in de ontwikkeling van jongeren. Leerlingen maken niet alleen de overstap van het lager naar het secundair onderwijs, maar bevinden zich vaak ook aan het begin van de puberteit. Deze periode gaat gepaard met lichamelijke, emotionele en sociale veranderingen die gevoelens van onzekerheid en faalangst kunnen versterken.

Jongeren worden rond deze leeftijd gevoeliger voor sociale acceptatie en de mening van leeftijdsgenoten. Sociale vergelijking neemt toe en jongeren worden zich bewuster van hoe zij overkomen op anderen. Binnen de lessen LO kan dit leiden tot extra spanning tijdens situaties waarbij prestaties zichtbaar zijn, zoals turnen, dans, atletiek of individuele evaluaties.

Daarnaast speelt lichaamsbeleving tijdens deze overgangsfase een belangrijke rol. Jongeren worden zich bewuster van hun lichaam door lichamelijke veranderingen tijdens de puberteit. Onderzoek naar body image binnen Physical Education toont aan dat leerlingen rond de leeftijd van 12 jaar gevoeliger worden voor schaamte en onzekerheid over hun uiterlijk en motorische vaardigheden (Lodewyk & Sullivan, 2022). Vooral tijdens LO-lessen, waar leerlingen zichtbaar bewegen in groep en zich moeten omkleden, kan dit gevoelens van spanning versterken.

De overgang naar het secundair onderwijs brengt bovendien vaak nieuwe verwachtingen, evaluatievormen en sociale situaties met zich mee. Leerlingen moeten zich aanpassen aan nieuwe klasgroepen, nieuwe leerkrachten en hogere prestatiedruk. Hierdoor kan faalangst tijdens deze overgangsperiode sterker aanwezig zijn.

5.5.1.3 Ouder dan 12 jaar

Bij jongeren ouder dan 12 jaar speelt sociale vergelijking vaak een grotere rol in het ontstaan van faalangst. Tijdens de adolescentie ontwikkelen jongeren een sterker zelfbewustzijn en worden zij gevoeliger voor sociale beoordeling. Volgens onderzoek van Gómez-López et al. (2023) ervaren adolescenten meer prestatiedruk wanneer zij het gevoel hebben beoordeeld te worden door leeftijdsgenoten of leerkrachten.

Binnen de lessen lichamelijke opvoeding kan dit leiden tot verhoogde spanning tijdens competitieve activiteiten of situaties waarbij leerlingen individueel moeten presteren voor de groep. Jongeren kunnen bang zijn om fouten te maken, uitgelachen te worden of zwakker over te komen dan klasgenoten. Hierdoor ontstaat soms vermijdingsgedrag waarbij leerlingen minder actief deelnemen aan lessen of excuses zoeken om bepaalde opdrachten niet uit te voeren.

Faalangst uit zich bij oudere jongeren bovendien vaak minder zichtbaar dan bij jongere kinderen. In plaats van emotionele reacties zoals huilen, vertonen adolescenten vaker perfectionisme, sociale terugtrekking, uitstelgedrag of onverschillig gedrag. Sommige jongeren proberen hun onzekerheid ook te verbergen door clownesk gedrag of door opdrachten bewust minder serieus te nemen.

Daarnaast blijkt uit recent onderzoek dat adolescenten meer spanning ervaren in sterk competitieve sportcontexten en bij evaluaties waarbij prestaties openlijk zichtbaar zijn voor medeleerlingen (Gómez-López et al., 2023). Hierdoor kan het plezier in bewegen verminderen en neemt de kans toe dat leerlingen minder gemotiveerd deelnemen aan de lessen LO.

5.5.2 Verschillen tussen geslacht

Faalangst kan zich niet alleen verschillend uiten afhankelijk van de leeftijd, maar ook volgens geslacht. Jongens en meisjes ervaren vaak andere vormen van druk, sociale verwachtingen en onzekerheden binnen het onderwijs en de lessen lichamelijke opvoeding. Hoewel faalangst bij beide geslachten voorkomt, tonen verschillende onderzoeken aan dat meisjes gemiddeld vaker gevoelens van onzekerheid, sociale spanning en angst voor negatieve beoordeling ervaren dan jongens. Jongens daarentegen proberen gevoelens van onzekerheid vaker te verbergen of uiten spanning op een andere manier. Binnen de lessen LO worden deze verschillen vaak extra zichtbaar door competitie, sociale vergelijking en lichaamsbeleving.

5.5.2.1 *Faalangst bij meisjes*

Uit onderzoek blijkt dat meisjes gemiddeld gevoeliger zijn voor sociale evaluatie en negatieve beoordeling dan jongens. Volgens Putwain en Daly (2022) ervaren meisjes vaker prestatiedruk en zijn zij gevoeliger voor angst om fouten te maken of anderen teleur te stellen. Hierdoor ontwikkelen meisjes sneller gevoelens van onzekerheid tijdens evaluaties of situaties waarin zij zichtbaar moeten presteren.

Binnen de lessen lichamelijke opvoeding kan dit leiden tot verhoogde spanning tijdens individuele opdrachten, demonstraties of competitieve activiteiten. Vooral sporten waarbij prestaties sterk zichtbaar zijn, zoals turnen, dans of atletiek, kunnen extra spanning veroorzaken. Daarnaast speelt lichaamsbeeld bij meisjes vaak een belangrijke rol. Tijdens de puberteit worden veel meisjes zich bewuster van hun lichaam, wat gevoelens van schaamte of onzekerheid kan versterken.

Onderzoek van Slater en Tiggemann (2021) toont aan dat meisjes tijdens LO-lessen vaker onzeker zijn over hun uiterlijk en bang zijn om beoordeeld te worden door leeftijdsgenoten. Situaties zoals omkleden, sporten in sportkledij of bewegen voor de groep kunnen hierdoor gevoelens van spanning en faalangst versterken. Sommige meisjes proberen daarom minder op te vallen tijdens de les, vermijden deelname aan bepaalde activiteiten of nemen minder initiatief.

Daarnaast blijkt dat meisjes vaker perfectionistisch gedrag vertonen. Zij leggen zichzelf regelmatig hoge verwachtingen op en ervaren sneller teleurstelling wanneer iets niet onmiddellijk lukt. Hierdoor kunnen gevoelens van stress en onzekerheid toenemen.

5.5.2.2 *Faalangst bij jongens*

Hoewel jongens gemiddeld minder vaak openlijk spreken over gevoelens van onzekerheid of spanning, betekent dit niet dat zij minder faalangst ervaren. Jongens ervaren vaak een andere vorm van prestatiedruk waarbij verwachtingen rond competitie, kracht en sportieve prestaties een

belangrijke rol spelen. Volgens onderzoek van Hartley en Olson (2023) voelen jongens vaker druk om sterk, sportief en competitief over te komen tegenover leeftijdsgenoten.

Binnen de lessen LO kan deze prestatiedruk ervoor zorgen dat jongens spanning ervaren tijdens competitieve activiteiten of wanneer zij denken niet goed genoeg te presteren. Vooral binnen teamsporten kunnen gevoelens van onzekerheid ontstaan wanneer leerlingen bang zijn om fouten te maken of hun team teleur te stellen.

In tegenstelling tot meisjes uiten jongens faalangst vaak minder emotioneel zichtbaar. Jongens proberen gevoelens van spanning of onzekerheid regelmatig te verbergen. Dit kan zich uiten in clownesk gedrag, storend gedrag, overdreven competitiviteit of onverschilligheid tegenover opdrachten. Volgens Hartley en Olson (2023) gebruiken sommige jongens dergelijk gedrag als beschermingsmechanisme om gezichtsverlies of negatieve beoordeling te vermijden.

Daarnaast tonen onderzoeken aan dat jongens minder snel hulp zoeken of gevoelens van onzekerheid bespreken. Hierdoor blijft faalangst bij jongens soms minder snel opgemerkt door leerkrachten.

5.5.2.3 Verschillen binnen de lessen LO

Binnen de lessen lichamelijke opvoeding worden verschillen tussen jongens en meisjes vaak versterkt door sociale verwachtingen, competitie en zichtbaarheid van prestaties. Meisjes ervaren gemiddeld vaker spanning rond lichaamsbeeld, sociale beoordeling en fouten maken, terwijl jongens vaker druk ervaren om sportief en competitief over te komen.

Daarnaast blijkt dat meisjes sneller participatie vermijden wanneer zij zich onzeker voelen over hun prestaties of uiterlijk. Jongens daarentegen blijven vaak deelnemen, maar proberen onzekerheid soms te verbergen door storend gedrag of overdreven competitiviteit.

Volgens onderzoek van Brière et al. (2022) beïnvloeden genderstereotypen binnen sport en onderwijs mee hoe leerlingen zichzelf beoordelen tijdens LO-lessen. Sporten worden door leerlingen soms onbewust als “typisch jongensachtig” of “typisch meisjesachtig” gezien, wat gevoelens van onzekerheid of sociale druk kan versterken.

Het is daarom belangrijk dat leerkrachten LO aandacht hebben voor genderbewuste begeleiding en een veilig leerklimaat creëren waarin alle leerlingen zich comfortabel voelen om deel te nemen. Positieve feedback, differentiatie en aandacht voor individuele groei kunnen helpen om gevoelens van spanning en onzekerheid bij zowel jongens als meisjes te verminderen.

5.5.3 Individuele sporten versus teamsporten

De aard van een sportcontext kan een belangrijke invloed hebben op het ervaren van faalangst bij leerlingen. Binnen de lessen lichamelijke opvoeding verschillen individuele sporten en teamsporten sterk van elkaar op vlak van sociale interactie, verantwoordelijkheid, zichtbaarheid van prestaties en prestatiedruk. Hierdoor kunnen leerlingen afhankelijk van het type sport verschillende vormen van spanning en onzekerheid ervaren. Sommige leerlingen voelen zich veiliger binnen een groep, terwijl anderen net meer stress ervaren door de aanwezigheid en verwachtingen van teamgenoten.

5.5.3.1 *Individuele sporten*

Bij individuele sporten ligt de verantwoordelijkheid voor prestaties volledig bij de leerling zelf. Sporten zoals turnen, atletiek, zwemmen of dans zorgen ervoor dat fouten en prestaties vaak onmiddellijk zichtbaar zijn voor leerkrachten en medeleerlingen. Hierdoor kunnen leerlingen sneller gevoelens van spanning of angst ervaren.

Volgens onderzoek van Sagar en Jowett (2022) ervaren jongeren binnen individuele sportcontexten vaker angst om fouten te maken en negatief beoordeeld te worden. Omdat prestaties rechtstreeks gekoppeld worden aan de persoon zelf, voelen leerlingen meer persoonlijke verantwoordelijkheid en prestatiedruk. Wanneer iets mislukt, hebben leerlingen minder de mogelijkheid om verantwoordelijkheid te delen met anderen, wat gevoelens van onzekerheid kan versterken.

Binnen de lessen LO kunnen individuele opdrachten daarom extra spanning veroorzaken bij leerlingen met faalangst. Activiteiten waarbij leerlingen alleen een oefening moeten demonstreren of individueel geëvalueerd worden, verhogen vaak de zichtbaarheid van prestaties. Vooral leerlingen die weinig zelfvertrouwen hebben of bang zijn om fouten te maken, kunnen hierdoor vermijdingsgedrag vertonen of minder actief deelnemen aan de lessen.

Daarnaast blijkt dat leerlingen binnen individuele sporten gevoeliger zijn voor perfectionisme. Volgens Madigan et al. (2023) leggen jongeren in individuele sportcontexten zichzelf vaker hoge verwachtingen op, waardoor mislukkingen zwaarder kunnen doorwegen op hun zelfbeeld en motivatie.

5.5.3.2 *Teamsporten*

Binnen teamsporten ligt de focus meer op samenwerking, communicatie en groepsdynamiek. Sporten zoals voetbal, basketbal of volleybal zorgen ervoor dat leerlingen samen

verantwoordelijkheid dragen voor prestaties. Hierdoor kan de sociale context zowel een beschermende als een versterkende factor zijn voor faalangst.

Volgens onderzoek van Evans en Roberts (2021) ervaren sommige leerlingen binnen teamsporten meer veiligheid omdat verantwoordelijkheid gedeeld wordt met teamgenoten. Sociale steun en samenwerking kunnen ervoor zorgen dat leerlingen zich minder alleen voelen tijdens prestaties of fouten. Positieve groepssfeer en ondersteuning van medeleerlingen kunnen daardoor bijdragen aan meer zelfvertrouwen en motivatie.

Toch kunnen teamsporten ook sociale druk veroorzaken. Leerlingen kunnen bang zijn om hun team teleur te stellen of negatief beoordeeld te worden door medeleerlingen. Vooral competitieve teamsporten kunnen gevoelens van spanning versterken wanneer leerlingen het gevoel hebben dat hun prestaties invloed hebben op het hele team.

Daarnaast spelen sociale vergelijking en groepsdruk een belangrijke rol binnen teamsporten. Volgens onderzoek van Smith et al. (2022) vergelijken jongeren zichzelf tijdens teamsporten regelmatig met klasgenoten op vlak van snelheid, techniek of sportieve prestaties. Leerlingen die zichzelf als minder sterk ervaren, kunnen hierdoor gevoelens van onzekerheid ontwikkelen of minder actief deelnemen aan activiteiten.

Binnen LO-lessen kunnen teamsporten daarom zowel positieve als negatieve effecten hebben op leerlingen met faalangst. Een ondersteunende groepssfeer kan leerlingen helpen om zich veiliger te voelen, terwijl negatieve reacties van medeleerlingen of overdreven competitiviteit gevoelens van spanning kunnen versterken.

5.5.3.3 *Verschillen binnen de les LO*

Binnen de lessen lichamelijke opvoeding reageren leerlingen dus niet op dezelfde manier op individuele sporten en teamsporten. Leerlingen met faalangst ervaren binnen individuele sporten vaak meer spanning door de zichtbaarheid van prestaties en de persoonlijke verantwoordelijkheid. Binnen teamsporten speelt dan weer sociale druk en vergelijking met anderen een grotere rol.

Daarom is het belangrijk dat leerkrachten LO rekening houden met deze verschillen bij het organiseren van lessen en evaluaties. Een veilige groepssfeer, positieve feedback en differentiatie kunnen helpen om gevoelens van spanning te verminderen. Daarnaast kunnen afwisselende werkvormen ervoor zorgen dat leerlingen zich in verschillende sportcontexten veiliger en competentier voelen.

5.5.4 Competitieve versus recreatieve sportvormen

De manier waarop sportactiviteiten georganiseerd worden, kan een belangrijke invloed hebben op het ervaren van faalangst bij leerlingen. Binnen de lessen lichamelijke opvoeding kan een onderscheid gemaakt worden tussen competitieve en recreatieve sportvormen. Competitieve activiteiten leggen vaak meer nadruk op prestaties, winnen en vergelijken met anderen, terwijl recreatieve activiteiten doorgaans meer gericht zijn op plezierbeleving, samenwerking en persoonlijke ontwikkeling. Afhankelijk van de sportcontext kunnen leerlingen hierdoor meer of minder spanning ervaren.

5.5.4.1 *Competitieve sportvormen*

Competitieve sportvormen worden gekenmerkt door een focus op prestaties, winnen, evalueren en vergelijken met anderen. Binnen de lessen LO komt competitie regelmatig voor in de vorm van wedstrijden, punten, rankings of evaluatiemomenten. Hoewel competitie motiverend kan werken voor sommige leerlingen, kan het bij anderen gevoelens van spanning, onzekerheid en faalangst versterken.

Volgens onderzoek van Harwood et al. (2022) ervaren jongeren binnen competitieve sportcontexten vaker prestatiedruk en angst om fouten te maken. Leerlingen kunnen bang zijn om te verliezen, slecht te presteren of negatief beoordeeld te worden door medeleerlingen en leerkrachten. Vooral leerlingen met weinig zelfvertrouwen of een negatief zelfbeeld zijn gevoeliger voor deze druk.

Binnen competitieve situaties speelt sociale vergelijking een grote rol. Leerlingen vergelijken zichzelf voortdurend met anderen op vlak van snelheid, techniek, kracht of sportieve prestaties. Volgens Ntoumanis en Standage (2021) kan een sterk prestatiegericht klimaat gevoelens van onzekerheid en spanning verhogen, zeker wanneer de nadruk voornamelijk ligt op winnen en presteren in plaats van op persoonlijke groei.

Daarnaast blijkt dat competitieve sportvormen bij sommige leerlingen kunnen leiden tot vermijdingsgedrag. Leerlingen die bang zijn om fouten te maken of uitgelachen te worden, durven soms minder actief deelnemen aan wedstrijden of uitdagende opdrachten. Hierdoor kan ook het plezier in bewegen verminderen.

Toch hoeft competitie niet altijd een negatieve invloed te hebben. Wanneer competitie op een positieve en ondersteunende manier aangeboden wordt, kan het ook motiverend werken en bijdragen aan betrokkenheid en inzet. Het is daarom belangrijk dat leerkrachten LO aandacht besteden aan een gezond motivatieklimaat waarbij inzet, samenwerking en persoonlijke vooruitgang centraal staan.

5.5.4.2 Recreatieve sportvormen

Recreatieve sportvormen leggen doorgaans minder nadruk op prestaties en competitie en focussen meer op plezierbeleving, beweging, samenwerking en persoonlijke ontwikkeling. Binnen recreatieve activiteiten ervaren leerlingen vaak meer vrijheid en minder druk om te presteren, waardoor gevoelens van spanning en onzekerheid kunnen afnemen.

Volgens onderzoek van Warburton en Bredin (2021) zorgen recreatieve bewegingsactiviteiten vaker voor positieve emoties, ontspanning en een verhoogd gevoel van welbevinden bij jongeren.

Leerlingen voelen zich binnen recreatieve settings vaak veiliger om fouten te maken omdat de nadruk minder ligt op winnen of beoordeeld worden.

Binnen de lessen LO kunnen recreatieve werkvormen bijdragen aan een positiever motivatieklimaat. Activiteiten waarbij samenwerking, creativiteit of plezier centraal staan, kunnen ervoor zorgen dat leerlingen meer zelfvertrouwen ontwikkelen en actiever deelnemen aan de les. Vooral leerlingen met faalangst ervaren binnen recreatieve sportvormen vaak minder spanning omdat de sociale vergelijking kleiner is.

Daarnaast tonen onderzoeken aan dat recreatieve bewegingsvormen de intrinsieke motivatie van leerlingen kunnen versterken. Volgens Beni, Fletcher en Ní Chróinín (2022) participeren jongeren actiever aan fysieke activiteiten wanneer zij plezier ervaren en zich veilig voelen binnen de sportcontext. Dit kan bijdragen aan een positievere houding tegenover bewegen en sport.

5.5.4.3 Verschillen binnen de lessen LO

Binnen de lessen lichamelijke opvoeding kunnen competitieve en recreatieve sportvormen dus een verschillende invloed hebben op leerlingen met faalangst. Competitieve activiteiten zorgen vaker voor prestatiedruk, sociale vergelijking en angst om fouten te maken, terwijl recreatieve activiteiten doorgaans meer veiligheid, plezier en ontspanning bieden.

Dit betekent echter niet dat competitie volledig vermeden moet worden binnen LO. Een evenwichtige combinatie van competitieve en recreatieve werkvormen kan leerlingen helpen om op een veilige manier met uitdagingen en prestaties om te gaan. Het is hierbij belangrijk dat leerkrachten aandacht hebben voor differentiatie, positieve feedback en een ondersteunend leerklimaat waarin fouten maken gezien wordt als een normaal onderdeel van leren en ontwikkelen.

5.5.5 Verschillen in zichtbaarheid van prestaties

Binnen de lessen lichamelijke opvoeding zijn prestaties vaak zichtbaar voor medeleerlingen en leerkrachten. In tegenstelling tot veel andere schoolvakken voeren leerlingen bewegingen, oefeningen en sportactiviteiten uit in groep, waardoor fouten of minder sterke prestaties onmiddellijk opvallen. De mate waarin prestaties zichtbaar zijn, kan een belangrijke invloed hebben op het ervaren van spanning en faalangst bij leerlingen. Sommige sportactiviteiten zorgen voor meer publieke aandacht dan andere, waardoor leerlingen zich sneller bekeken of beoordeeld voelen.

5.5.5.1 *Hoge zichtbaarheid van prestaties*

Sportactiviteiten waarbij leerlingen individueel moeten presteren voor een groep zorgen vaak voor een verhoogde zichtbaarheid van prestaties. Activiteiten zoals gymnastiek, dans, atletiek, sprongen of individuele demonstraties maken fouten onmiddellijk zichtbaar voor klasgenoten en leerkrachten. Hierdoor kunnen leerlingen sneller gevoelens van spanning, schaamte en onzekerheid ervaren.

Volgens onderzoek van Méndez-Giménez et al. (2021) verhoogt zichtbare evaluatie binnen LO de kans op sociale angst en faalangst bij adolescenten. Leerlingen worden zich sterker bewust van de mening van anderen wanneer zij individueel moeten optreden of geëvalueerd worden voor de groep. Vooral jongeren met weinig zelfvertrouwen of negatieve ervaringen binnen sportcontexten zijn hier gevoeliger voor.

Daarnaast blijkt dat zichtbaarheid van prestaties samenhangt met angst voor negatieve beoordeling. Volgens Putwain en Pescod (2022) ervaren leerlingen meer spanning wanneer zij denken dat fouten publiek zichtbaar zijn en mogelijk leiden tot kritiek of uitlachen door leeftijdsgenoten. Hierdoor kunnen sommige leerlingen vermijdingsgedrag ontwikkelen of minder actief deelnemen aan lessen.

Binnen LO-lessen spelen ook lichamelijke zichtbaarheid en lichaamsbewustzijn een belangrijke rol. Tijdens activiteiten waarbij het lichaam centraal staat, zoals dans of turnen, kunnen leerlingen zich extra kwetsbaar voelen. Vooral tijdens de puberteit zijn jongeren gevoeliger voor schaamtegevoelens en sociale vergelijking, wat gevoelens van faalangst kan versterken.

5.5.5.2 Lage zichtbaarheid van prestaties

Sportactiviteiten waarbij prestaties minder zichtbaar zijn voor de groep zorgen doorgaans voor minder spanning bij leerlingen met faalangst. Activiteiten in kleinere groepen, samenwerkingsvormen of opdrachten waarbij de nadruk minder ligt op individuele beoordeling creëren vaak een veiliger gevoel voor leerlingen.

Volgens onderzoek van Casey en Goodyear (2021) voelen leerlingen zich veiliger en meer betrokken wanneer LO-lessen georganiseerd worden in kleinere groepen of coöperatieve werkvormen. De focus verschuift hierbij van individuele prestaties naar samenwerking, participatie en persoonlijke ontwikkeling. Hierdoor neemt de angst om fouten te maken of negatief beoordeeld te worden af.

Daarnaast blijkt dat leerlingen meer durven experimenteren en actiever deelnemen wanneer zij minder het gevoel hebben constant bekeken te worden. Een ondersteunend en taakgericht motivatieklimaat kan ervoor zorgen dat leerlingen fouten meer durven zien als een normaal onderdeel van leren en ontwikkelen.

Binnen recreatieve of minder zichtbare sportactiviteiten ervaren leerlingen daarom vaak meer ontspanning, plezier en zelfvertrouwen. Dit kan bijdragen aan een positievere houding tegenover bewegen en sportparticipatie.

5.5.5.3 Verschillen binnen de lessen LO

De zichtbaarheid van prestaties heeft dus een belangrijke invloed op hoe leerlingen faalangst ervaren binnen de lessen LO. Activiteiten waarbij leerlingen individueel en zichtbaar moeten presteren zorgen vaker voor spanning, schaamte en sociale vergelijking. Minder zichtbare of meer samenwerkende activiteiten creëren daarentegen vaak meer veiligheid en betrokkenheid.

Dit betekent niet dat zichtbare prestaties volledig vermeden moeten worden binnen LO. Het is echter belangrijk dat leerkrachten bewust omgaan met evaluatievormen, demonstraties en groepssituaties. Door een veilig leerklimaat te creëren, positieve feedback te geven en differentiatie toe te passen, kunnen leerlingen zich veiliger voelen tijdens zichtbare prestaties.

Daarnaast kunnen leerkrachten leerlingen geleidelijk laten wennen aan zichtbare opdrachten en voldoende succeservaringen aanbieden. Op die manier krijgen leerlingen meer vertrouwen in hun eigen mogelijkheden en vermindert de kans dat zichtbare prestaties leiden tot verhoogde faalangst of vermijdingsgedrag.

5.6 DIDACTISCHE EN PEDAGOGISCHE AANPAKKEN

Faalangst binnen de lessen lichamelijke opvoeding vraagt om een aangepaste didactische en pedagogische aanpak. Leerlingen met faalangst ervaren vaak spanning, onzekerheid en angst om fouten te maken of negatief beoordeeld te worden. De manier waarop een leerkracht lessen organiseert, feedback geeft, evalueert en omgaat met leerlingen heeft een grote invloed op het welbevinden en de motivatie van leerlingen. Onderzoek toont aan dat een veilige, ondersteunende en motiverende leeromgeving gevoelens van faalangst kan verminderen en leerlingen meer kansen biedt om succeservaringen op te doen (Lochbaum et al., 2022).

Binnen hedendaags bewegingsonderwijs ligt de focus niet enkel op motorische prestaties, maar ook op persoonsontwikkeling, welbevinden en motivatie. Het geïntegreerde vakconcept LO benadrukt daarom het belang van een positief zelfbeeld, sociale ontwikkeling en succeservaringen bij leerlingen. Hierdoor krijgt de leerkracht LO een belangrijke pedagogische rol in het ondersteunen van leerlingen met faalangst.

5.6.1 Het creëren van een veilige leeromgeving

Een veilig leerklimaat vormt één van de belangrijkste voorwaarden om faalangst te verminderen binnen de lessen LO. Leerlingen moeten het gevoel krijgen dat zij fouten mogen maken zonder uitgelachen of negatief beoordeeld te worden. Volgens De Pree (2024) hebben angstige leerlingen nood aan basisrust, voorspelbaarheid en een veilige omgeving om optimaal te kunnen functioneren.

Binnen LO-lessen is veiligheid extra belangrijk omdat leerlingen zichtbaar bewegen in groep en zichzelf regelmatig moeten tonen aan anderen. Wanneer leerlingen zich onveilig voelen, neemt de kans op vermijdingsgedrag, spanning en onzekerheid toe. Een leerkracht kan veiligheid creëren door duidelijke afspraken te maken, respectvol om te gaan met fouten en een positieve groeps sfeer te stimuleren.

Daarnaast speelt klasmanagement een belangrijke rol. De cursus praktijk LO benadrukt dat structuur, duidelijke organisatie en voorspelbaarheid bijdragen aan een veilige leeromgeving. Leerlingen met faalangst ervaren minder spanning wanneer zij weten wat er van hen verwacht wordt.

5.6.1.1 Link met faalangst in de les LO

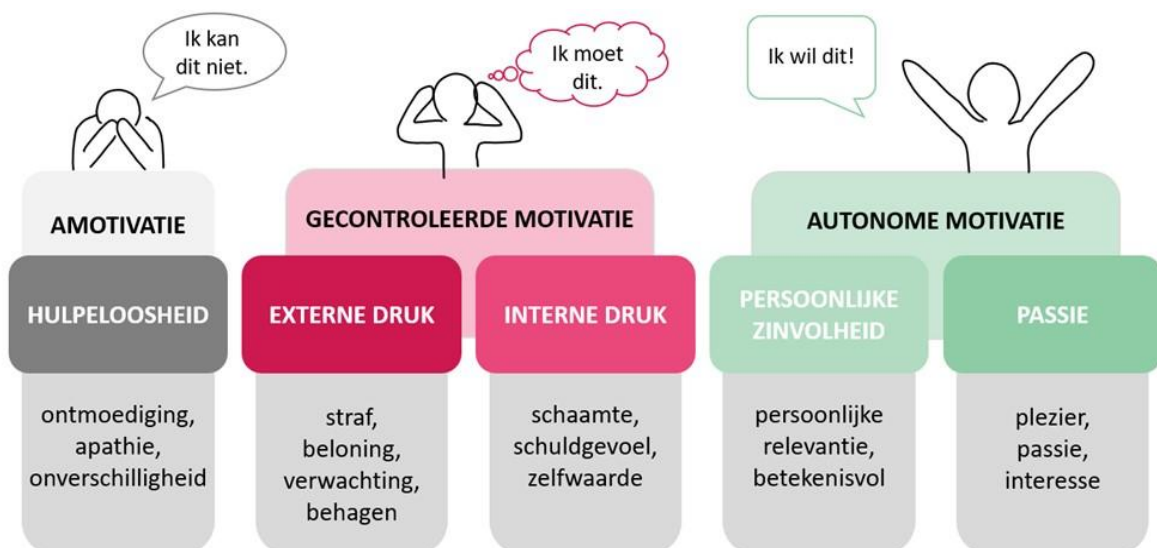
Bij leerlingen met faalangst kan te veel informatie of onduidelijkheid zorgen voor extra spanning tijdens LO-lessen. Door duidelijke instructies, demonstraties en structuur aan te bieden, ervaren leerlingen meer veiligheid en voorspelbaarheid. Dit kan helpen om onzekerheid en faalangst tijdens bewegingssituaties te verminderen.

5.6.1.2 Theorie: Zelfdeterminatietheorie - Deci & Ryan

De zelfdeterminatietheorie stelt dat leerlingen drie psychologische basisbehoeften hebben:

- Autonomie
- Verbondenheid
- Competentie

Wanneer aan deze behoeften voldaan wordt, stijgt motivatie en welbevinden. Een veilig leerklimaat ondersteunt vooral verbondenheid en competentiegevoel.



Figuur 1: Schematisch overzicht zelfdeterminatietheorie (Hornikx en Dierckx, 2021)

5.6.2 Differentiatie en succeservaringen

Differentiatie is één van de belangrijkste pedagogisch-didactische strategieën bij leerlingen met faalangst. Niet alle leerlingen beschikken over dezelfde motorische vaardigheden, fysieke mogelijkheden of sportervaring. Daarom is het belangrijk dat opdrachten aangepast worden aan het niveau en de behoeften van de leerling.

De cursus praktijk LO (Howest Brugge) benadrukt dat differentiatie noodzakelijk is om maximale leerkansen te bieden aan elke leerling. Wanneer leerlingen succeservaringen opdoen, stijgt hun gevoel van competentie en zelfvertrouwen. Negatieve ervaringen daarentegen kunnen leiden tot gevoelens van hulpeloosheid en onzekerheid.

Differentiatie kan toegepast worden door:

- verschillende moeilijkheidsgraden aan te bieden
- opdrachten gradueel op te bouwen
- keuzeopdrachten te voorzien
- kleinere tussenstappen te gebruiken
- extra ondersteuning te bieden

Leerlingen met faalangst hebben nood aan haalbare uitdagingen. Wanneer opdrachten te moeilijk zijn, neemt de kans op spanning en vermijdingsgedrag toe.

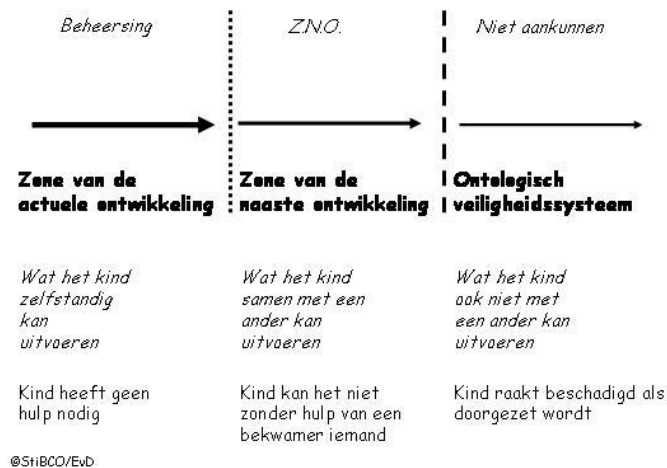
5.6.2.1 Link met faalangst in de les LO

Binnen LO-lessen kunnen evaluaties voor leerlingen met faalangst een grote bron van stress zijn. Door meer formatief en groeigericht te evalueren, verschuift de focus van presteren naar leren. Hierdoor voelen leerlingen zich veiliger om fouten te maken en krijgen zij meer kansen om succeservaringen op te doen.

5.6.2.2 Theorie: Zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky)

Volgens Vygotsky leren leerlingen het best wanneer opdrachten net boven hun huidige niveau liggen, maar nog haalbaar zijn met ondersteuning. Dit wordt de “zone van de naaste ontwikkeling” genoemd.

Vygotsky's Zone van de naaste ontwikkeling Z.N.O.



Figuur 2: Zone van de naaste ontwikkeling (C. Van Eyen, KU Leuven)

5.6.3 Positieve feedback en groeigericht werken

Feedback heeft een grote invloed op hoe leerlingen zichzelf en hun prestaties ervaren. Leerlingen met faalangst zijn vaak extra gevoelig voor kritiek en interpreteren fouten sneller als persoonlijk falen. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten bewust omgaan met hun feedback.

Volgens Nieuwenbroek (2025) werkt taakgerichte feedback beter dan persoonsgerichte feedback. Feedback moet gericht zijn op inzet, vooruitgang en strategieën in plaats van op vaste eigenschappen zoals “slim” of “sportief” zijn.

Daarnaast is het belangrijk dat fouten genormaliseerd worden binnen de lescontext. Leerlingen moeten begrijpen dat fouten maken een normaal onderdeel is van leren. Een groeigerichte aanpak helpt leerlingen om uitdagingen minder als bedreigend te ervaren.

De cursus praktijk LO verwijst hierbij naar het sandwichprincipe:

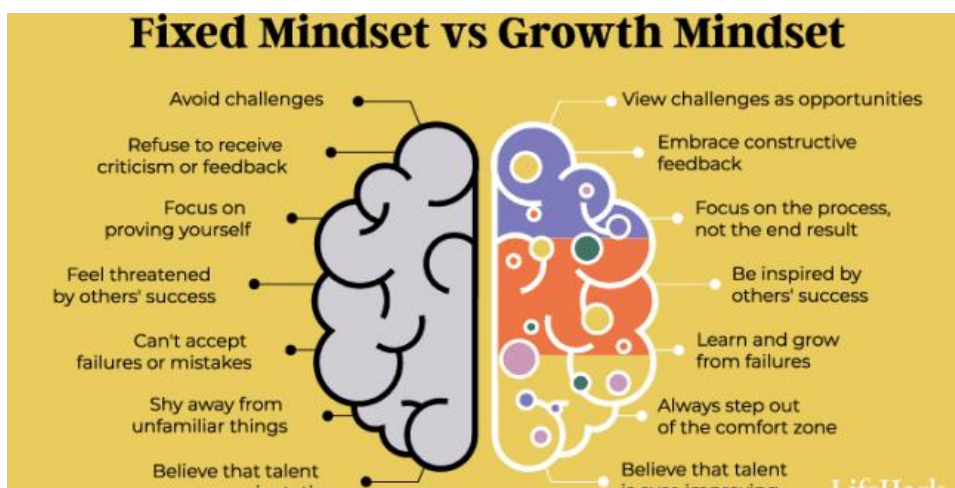
1. **positieve opmerking**
2. **verbeterpunt**
3. **positieve aanmoediging**

5.6.3.1 Link met faalangst in de les LO

Leerlingen met faalangst ervaren niet allemaal dezelfde moeilijkheden binnen LO. Door flexibel onderwijs aan te bieden en verschillende manieren van deelnemen mogelijk te maken, krijgen leerlingen meer kansen om zich veilig en competent te voelen tijdens de lessen.

5.6.3.2 Theorie: Growth Mindset - Carol Dweck

Volgens Dweck ontwikkelen leerlingen meer zelfvertrouwen wanneer zij geloven dat vaardigheden ontwikkeld kunnen worden door oefening en inzet.



Figuur 3: Fixed Mindset vs Growth Mindset (Emily Ryan, 2024)

5.6.4 Samenwerkend leren

Samenwerkend leren is een didactische aanpak waarbij leerlingen samen werken aan een gemeenschappelijk doel. Binnen de lessen lichamelijke opvoeding kan deze aanpak bijdragen aan een veiliger en meer ondersteunend leerklimaat. In plaats van individueel te presteren, leren leerlingen elkaar helpen, ondersteunen en motiveren tijdens opdrachten en bewegingssituaties.

Volgens de cursus praktijk LO verhoogt samenwerkend leren de betrokkenheid, motivatie en sociale vaardigheden van leerlingen. Vooral leerlingen met faalangst kunnen hier voordeel uit halen, omdat de nadruk minder ligt op individuele prestaties en meer op samenwerking en groepsgevoel. Hierdoor vermindert vaak de druk om perfect te presteren.

Daarnaast kan samenwerken ervoor zorgen dat leerlingen meer sociale steun ervaren. Leerlingen voelen zich minder alleen tijdens opdrachten en durven sneller deelnemen aan activiteiten wanneer zij ondersteund worden door klasgenoten. Dit kan het zelfvertrouwen verhogen en gevoelens van spanning verminderen.

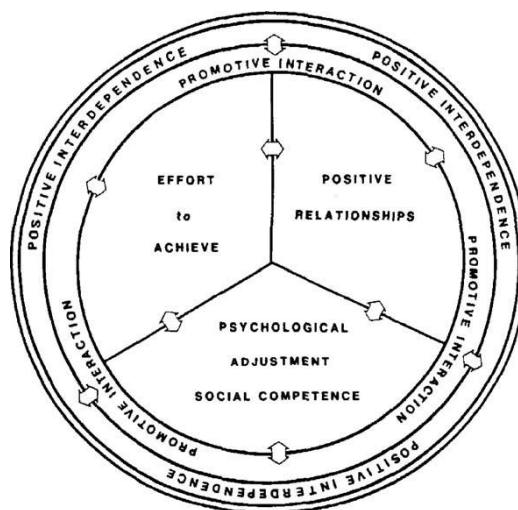
De leerkracht speelt hierbij een belangrijke rol. Het is belangrijk dat de samenwerking goed begeleid wordt en dat leerlingen op een respectvolle manier met elkaar omgaan. Positieve interacties en duidelijke groepsafspraken zorgen voor meer veiligheid binnen de les.

5.6.4.1 Link met faalangst in de les LO

Binnen de lessen LO kan coöperatief leren helpen om de individuele prestatiedruk bij leerlingen met faalangst te verminderen. Door samen te werken voelen leerlingen zich veiliger en meer ondersteund tijdens bewegingssituaties. Dit kan bijdragen aan meer zelfvertrouwen, motivatie en actieve participatie binnen de les.

5.6.4.2 Theorie: Coöperatief leren – Johnson & Johnson

Johnson en Johnson benadrukken dat leerlingen beter leren wanneer zij positief afhankelijk zijn van elkaar en samenwerken aan een gezamenlijk doel. Belangrijke elementen hierbij zijn wederzijdse afhankelijkheid, sociale interactie en individuele verantwoordelijkheid.



Figuur 4: Coöperatief leren (Johnson and Johnson, 1989)

5.6.5 Duidelijke instructie en structuur

Leerlingen met faalangst hebben vaak nood aan duidelijkheid, voorspelbaarheid en structuur. Onduidelijke instructies of een chaotische lesorganisatie kunnen gevoelens van onzekerheid versterken. Binnen LO-lessen is dit extra belangrijk omdat leerlingen regelmatig nieuwe opdrachten en bewegingsvaardigheden moeten uitvoeren in aanwezigheid van anderen.

De cursus praktijk LO benadrukt dat instructies kort, duidelijk en doelgericht moeten zijn. Wanneer leerlingen goed begrijpen wat er van hen verwacht wordt, ervaren zij meer rust en controle tijdens de les.

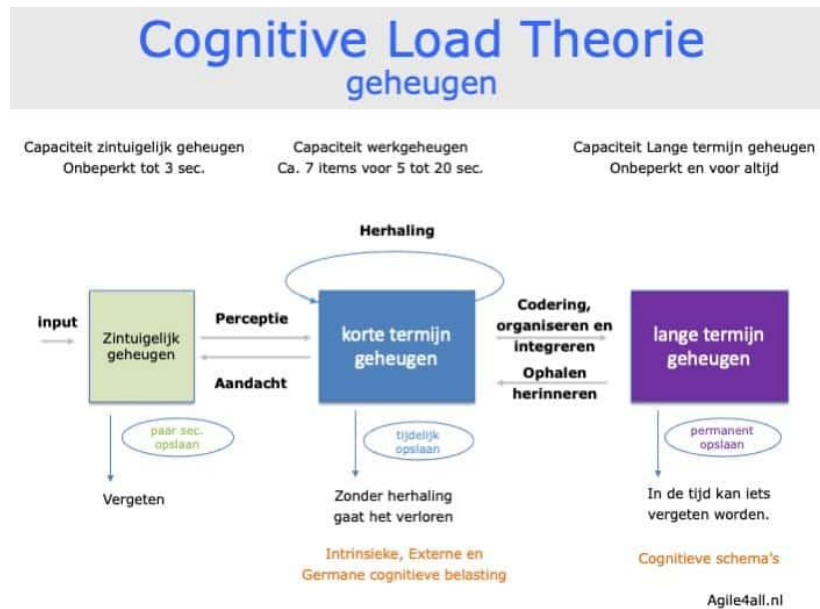
Daarnaast kunnen demonstraties, kijkwijzers en taakkaarten extra ondersteuning bieden. Visuele ondersteuning helpt leerlingen om opdrachten beter te begrijpen en vermindert onzekerheid. Ook een vaste lesstructuur kan spanning verminderen omdat leerlingen weten wat zij kunnen verwachten.

5.6.5.1 *Link met faalangst in de les LO*

Bij leerlingen met faalangst kan te veel informatie of onduidelijkheid zorgen voor extra spanning tijdens LO-lessen. Door duidelijke instructies, demonstraties en structuur aan te bieden, ervaren leerlingen meer veiligheid en voorspelbaarheid. Dit kan helpen om onzekerheid en faalangst tijdens bewegingssituaties te verminderen.

5.6.5.2 *Theorie: Cognitieve belastingstheorie – Sweller*

Volgens Sweller kunnen leerlingen slechts een beperkte hoeveelheid informatie tegelijk verwerken. Duidelijke instructies en structuur verminderen cognitieve overbelasting en helpen stress en onzekerheid te beperken.



Figuur 5: Cognitieve belastingstheorie (Peter, 2021)

5.6.6 Evalueren zonder prestatiedruk

Evaluatie kan een grote invloed hebben op het ervaren van faalangst binnen LO. Traditionele evaluatievormen waarbij de nadruk sterk ligt op punten en prestaties kunnen gevoelens van spanning versterken. Leerlingen met faalangst zijn vaak bang om fouten te maken of negatief beoordeeld te worden.

Daarom is formatieve evaluatie belangrijk binnen de lessen LO. Volgens de cursus praktijk LO moet evaluatie vooral het leerproces ondersteunen en niet enkel prestaties beoordelen. Bij formatieve evaluatie ligt de focus meer op groei, feedback en persoonlijke vooruitgang.

Leerlingen ervaren doorgaans minder spanning wanneer evaluatiecriteria vooraf duidelijk besproken worden en wanneer persoonlijke groei centraal staat. Ook fouten mogen maken als onderdeel van leren helpt om druk te verminderen.

5.6.6.1 Link met faalangst in de les LO

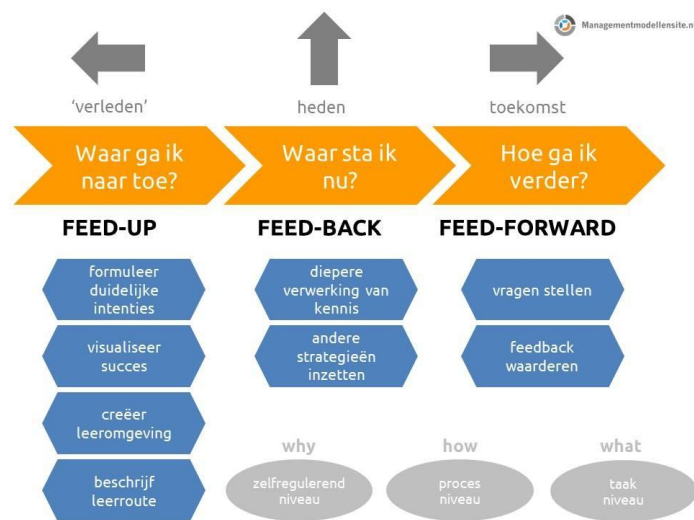
Bij leerlingen met faalangst kan te veel informatie of onduidelijkheid zorgen voor extra spanning tijdens LO-lessen. Door duidelijke instructies, demonstraties en structuur aan te bieden, ervaren leerlingen meer veiligheid en voorspelbaarheid. Dit kan helpen om onzekerheid en faalangst tijdens bewegingssituaties te verminderen.

5.6.6.2 Theorie: Assessment for learning - Paul Black & Dylan Wiliam

Binnen Assessment for Learning wordt evaluatie gebruikt om leerlingen te begeleiden tijdens hun leerproces. Feedback helpt leerlingen begrijpen waar zij staan en hoe zij verder kunnen groeien.

Theorie koppelen:

- **feed-up: waar werk ik naartoe?**
- **feedback: waar sta ik nu?**
- **feedforward: hoe kan ik verbeteren?**



Figuur 6: Feed-up, feedback en feedforward (John Hattie, 2007)

5.6.7 Universal Design for Learning

Universal Design for Learning (UDL) is een onderwijsvisie waarbij lessen toegankelijk gemaakt worden voor alle leerlingen. Binnen deze aanpak wordt rekening gehouden met verschillen in niveau, motivatie en leerstijl. Het doel is om zoveel mogelijk drempels weg te nemen zodat iedere leerling kansen krijgt om succesvol deel te nemen.

Voor leerlingen met faalangst kan UDL helpen doordat leerlingen meer keuzevrijheid krijgen en op verschillende manieren succes kunnen ervaren. Hierdoor vermindert de prestatiedruk en voelen leerlingen zich vaker competent en betrokken.

Binnen LO kan dit toegepast worden door:

- verschillende moeilijkheidsgraden aan te bieden

- keuze tussen opdrachten te geven
- alternatieve evaluatievormen te gebruiken
- verschillende rollen binnen activiteiten te voorzien

Volgens de UDL-richtlijnen moeten leerkrachten inzetten op betrokkenheid, flexibiliteit en verschillende leerwegen.

5.6.7.1 Link met bachelorproef

Leerlingen met faalangst ervaren niet allemaal dezelfde moeilijkheden binnen LO. Door flexibel onderwijs aan te bieden en verschillende manieren van deelnemen mogelijk te maken, krijgen leerlingen meer kansen om zich veilig en competent te voelen tijdens de lessen.

5.6.7.2 Theorie: Universal Design for Learning – CAST

UDL vertrekt vanuit het idee dat onderwijs flexibel moet zijn zodat alle leerlingen optimale leerkansen krijgen.

Richtlijnen voor Universal Design for Learning (UDL) *			
PRINCIPES	WAAROM? I. Verschillende mogelijkheden voor betrokkenheid en engagement creëren	WAT? II. Informatie op verschillende manieren aanbieden	HOE? III. Verschillende mogelijkheden tot actie en expressie voorzien
RICHTLIJNEN	① Op verschillende manieren interesse opwekken	④ Verschillende zintuigen aanspreken	⑦ Verschillende opties voor fysieke verwerking aanbieden
	② Inzet en doorzettingsvermogen stimuleren	⑤ Structuur bieden en verduidelijken	⑧ Verschillende opties voor expressie en communicatie voorzien
	③ Het inschatten en bijsturen van het leerproces ondersteunen	⑥ Inzicht bevorderen	⑨ Het opstellen van doelen, plannen en strategieën ondersteunen
DOELEN	Gemotiveerde, doelbewuste leerling	Vindingrijke, goed geïnformeerde leerling	Strategische, doelgerichte leerling

Tabel 2: Richtlijnen voor Universal Design for Learning (VDAB)

5.6.8 Observatie en begeleiding

Het herkennen van faalangst is een belangrijke eerste stap om leerlingen goed te kunnen begeleiden. Leerlingen met faalangst tonen hun spanning namelijk niet altijd op dezelfde manier. Sommige

leerlingen trekken zich terug, terwijl anderen onzekerheid proberen te verbergen achter clownesk of storend gedrag.

De cursus praktijk LO benadrukt daarom het belang van observatie tijdens de lessen. Door leerlingen gericht te observeren kan de leerkracht signalen van spanning, onzekerheid en vermijdingsgedrag sneller herkennen.

Voorbeelden van signalen zijn:

- weinig initiatief nemen
- opdrachten vermijden
- perfectionisme
- stil gedrag
- spanning tijdens evaluaties

Wanneer de leerkracht deze signalen herkent, kan hij of zij de begeleiding beter afstemmen op de noden van de leerling. Extra ondersteuning, positieve feedback en aangepaste opdrachten kunnen helpen om meer succeservaringen en zelfvertrouwen op te bouwen.

5.6.8.1 Link met faalangst in de les LO

Binnen deze bachelorproef staat het herkennen en ondersteunen van leerlingen met faalangst centraal. Handelingsgericht werken helpt leerkrachten LO om gericht te observeren en hun aanpak af te stemmen op de specifieke noden van leerlingen met faalangst.

5.6.8.2 Theorie: Handelingsgericht werken (HGW) –

Binnen HGW staan de onderwijsbehoeften van de leerling centraal. De leerkracht observeert, analyseert en past de begeleiding aan op basis van wat de leerling nodig heeft.

Handelingsgericht werken

CYCLUS



Figuur 7: Handelingsgericht werken (Consent, 2025)

5.7 SYNTHESE THEORETISCH KADER

Uit het theoretisch kader blijkt dat faalangst een complex en veelvoorkomend probleem is binnen het onderwijs en specifiek binnen de lessen lichamelijke opvoeding. Faalangst ontstaat door een samenspel van persoonlijke, sociale en onderwijskundige factoren en kan een grote invloed hebben op het welbevinden, de motivatie en de participatie van leerlingen. Binnen LO-lessen worden leerlingen regelmatig geconfronteerd met zichtbare prestaties, sociale vergelijking en evaluatiemomenten, waardoor gevoelens van spanning en onzekerheid versterkt kunnen worden.

Daarnaast toont de literatuur aan dat faalangst zich niet bij elke leerling op dezelfde manier uit. Leeftijd, geslacht en sportcontext spelen hierbij een belangrijke rol. Jongere kinderen ervaren faalangst vaak vanuit onzekerheid en de behoefte aan bevestiging van volwassenen, terwijl adolescenten gevoeliger worden voor sociale beoordeling en prestatiedruk. Ook tussen jongens en meisjes bestaan verschillen in hoe faalangst beleefd en geuit wordt. Verder blijkt dat individuele sporten, competitieve activiteiten en sportvormen waarbij prestaties sterk zichtbaar zijn vaker spanning kunnen veroorzaken bij leerlingen met faalangst.

De rol van de leerkracht LO blijkt hierbij van groot belang. Een veilig leerklimaat, positieve feedback, differentiatie en een duidelijke lesstructuur kunnen bijdragen aan meer veiligheid en zelfvertrouwen bij leerlingen. Daarnaast tonen verschillende pedagogische en didactische theorieën aan dat motivatie, succeservaringen en sociale ondersteuning een belangrijke invloed hebben op het verminderen van faalangst.

Theorieën zoals de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan benadrukken het belang van autonomie, verbondenheid en competentiegevoel bij leerlingen. Ook growth mindset van Dweck toont aan dat leerlingen beter omgaan met fouten wanneer zij geloven dat vaardigheden ontwikkeld kunnen worden door oefening en inzet. Verder benadrukken theorieën zoals coöperatief leren, handelingsgericht werken en Universal Design for Learning het belang van differentiatie, samenwerking en het afstemmen van onderwijs op de noden van leerlingen.

Uit de literatuur blijkt eveneens dat evaluatie en zichtbaarheid van prestaties een grote invloed hebben op het ervaren van spanning binnen LO. Leerlingen met faalangst ervaren vaak meer stress tijdens competitieve activiteiten, individuele opdrachten en evaluatiemomenten waarbij zij zichtbaar moeten presteren voor de groep. Daarom is het belangrijk dat evaluatie niet enkel gericht is op prestaties en punten, maar ook op groei, inzet en persoonlijke vooruitgang.

Tot slot toont het theoretisch kader aan dat het herkennen van faalangst essentieel is om leerlingen gepast te kunnen ondersteunen. Door gericht te observeren en aandacht te hebben voor signalen zoals vermijdingsgedrag, perfectionisme of sociale terugtrekking, kan de leerkracht sneller inspelen op de noden van leerlingen met faalangst.

Op basis van deze theoretische inzichten kan geconcludeerd worden dat een veilige, motiverende en gedifferentieerde aanpak binnen de lessen lichamelijke opvoeding een belangrijke bijdrage kan leveren aan het verminderen van faalangst bij leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs. Deze inzichten vormen de basis voor het verdere praktijkonderzoek binnen deze bachelorproef.

6 PRAKTIJKONDERZOEK

6.1 DOEL

Het praktijkonderzoek werd uitgevoerd op basis van de onderzoeksvraag en deelvragen van deze bachelorproef. Het onderzoek richtte zich voornamelijk op het in kaart brengen van hoe leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs faalangst ervaren binnen de lessen lichamelijke opvoeding. Daarnaast werd onderzocht welke situaties binnen LO gevoelens van spanning en onzekerheid veroorzaken en welke rol de leerkracht hierbij speelt.

Verder had het praktijkonderzoek als doel om concrete didactische en pedagogische aanpakken te formuleren die leerkrachten LO kunnen ondersteunen in het omgaan met leerlingen met faalangst. Door middel van literatuuronderzoek, interviews, enquêtes en observaties werd getracht praktijkgerichte en wetenschappelijk onderbouwde aanbevelingen te ontwikkelen die toepasbaar zijn binnen de eerste graad secundair onderwijs.

Zie extra bijlagen 'USMART doelen onderzoek'.

6.2 ONDERZOEKSGROEP

6.2.1 Leerlingen

Het onderzoek richt zich voornamelijk op leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs. Deze doelgroep bevindt zich in een belangrijke overgangsfase tussen de kindertijd en de adolescentie. Leerlingen maken niet alleen de overstap van het lager naar het secundair onderwijs, maar bevinden zich vaak ook aan het begin van de puberteit. Tijdens deze periode vinden er verschillende lichamelijke, emotionele en sociale veranderingen plaats, waardoor leerlingen gevoeliger kunnen zijn voor onzekerheid, sociale vergelijking en prestatiedruk.

Binnen de lessen lichamelijke opvoeding kunnen deze veranderingen extra zichtbaar worden doordat leerlingen regelmatig moeten bewegen, samenwerken en presteren in aanwezigheid van anderen. Hierdoor kunnen gevoelens van spanning en faalangst sterker naar voren komen. Om deze reden vormt de eerste graad secundair onderwijs een relevante doelgroep binnen dit onderzoek.

6.2.2 Leerkrachten

Voor het praktijkonderzoek werd samengewerkt met verschillende leerkrachten lichamelijke opvoeding uit voornamelijk de regio Ieper en omliggende scholen. De meeste bevragingen en observaties vonden plaats binnen de Secundaire Freinetschool Poperinge en Middenschool Ieper,

aangezien daar ook stage-ervaring werd opgedaan. Hierdoor was er reeds een vertrouwde context aanwezig en konden praktijkervaringen binnen de lessen LO gemakkelijker geobserveerd en besproken worden.

De focus van dit onderzoek ligt voornamelijk op leerkrachten lichamelijke opvoeding, aangezien de bachelorproef specifiek gericht is op faalangst binnen de lessen LO. Vanuit eigen stage-ervaringen en observaties werd vastgesteld dat faalangst een veelvoorkomend probleem is binnen bewegingssituaties, maar dat niet alle leerkrachten zich voldoende bewust zijn van de signalen, oorzaken en mogelijke aanpakken ervan. Daarom wordt binnen deze bachelorproef ook onderzocht hoe leerkrachten leerlingen met faalangst beter kunnen herkennen en begeleiden.

Daarnaast werd tijdens het onderzoeksproces ondersteuning en feedback verkregen van Sabine Buseyne, coördinator van de Secundaire Freinetschool Poperinge en kritische vriend binnen deze bachelorproef. Dankzij haar pedagogische expertise en praktijkervaring konden verschillende inzichten vanuit de schoolcontext meegenomen worden in het onderzoek.

6.2.3 Leerlingenbegeleiders

Aangezien faalangst sterk verbonden is met het mentale welzijn van leerlingen, werden ook leerlingenbegeleiders betrokken binnen dit onderzoek. Leerlingen die kampen met stress, onzekerheid of faalangst stappen vaak sneller naar een leerlingenbegeleider, zorgcoördinator of CLB-medewerker om over hun gevoelens en moeilijkheden te praten. Hierdoor beschikken leerlingenbegeleiders vaak over extra inzichten en praktijkervaring rond het herkennen en begeleiden van leerlingen met faalangst.

Binnen dit onderzoek werd daarom nagegaan welke signalen van faalangst leerlingenbegeleiders het vaakst opmerken en welke oorzaken volgens hen een belangrijke rol spelen binnen de schoolcontext. Daarnaast werd onderzocht welke ondersteuning en aanpakken volgens leerlingenbegeleiders helpend kunnen zijn voor leerlingen die spanning en onzekerheid ervaren binnen de lessen lichamelijke opvoeding.

6.2.4 Scholen

De onderzoeken binnen deze bachelorproef werden voornamelijk uitgevoerd in Middenschool Ieper en de Secundaire Freinetschool Poperinge. Deze scholen vormden de belangrijkste onderzoekscontext omdat hier ook stage-ervaring werd opgedaan. Door de reeds opgebouwde vertrouwdheid met de schoolomgeving, leerlingen en leerkrachten konden observaties en bevragingen op een natuurlijke en praktijkgerichte manier verlopen.

Daarnaast werden ook enquêtes en observaties uitgevoerd binnen andere stagescholen, namelijk Lyceum Ieper, Middenschool Ieper en de Secundaire Freinetschool Poperinge. Hierdoor konden ervaringen en inzichten verzameld worden uit verschillende schoolcontexten en onderwijsvisies. Dit zorgde voor een breder beeld van hoe faalangst zich kan uiten binnen de lessen lichamelijke opvoeding.

De gekozen scholen beschikken bovendien over verschillende pedagogische aanpakken en schoolculturen, wat interessant was binnen het onderzoek naar faalangst en welbevinden. Vooral binnen de eerste graad werd vastgesteld dat leerlingen zich in een gevoelige overgangsfase bevinden waarbij sociale vergelijking, prestatiedruk en onzekerheid een belangrijke rol kunnen spelen tijdens de lessen LO.

Door onderzoek uit te voeren binnen verschillende scholen en stagecontexten werd getracht een zo realistisch en praktijkgericht mogelijk beeld te vormen van faalangst binnen de eerste graad secundair onderwijs.

6.3 ONDERZOEKSMETHODEN

Binnen deze bachelorproef werd gebruikgemaakt van een combinatie van verschillende onderzoeksmethoden om een zo volledig en betrouwbaar mogelijk beeld te verkrijgen van faalangst binnen de lessen lichamelijke opvoeding. Er werd gekozen voor een combinatie van literatuuronderzoek en empirisch praktijkonderzoek, bestaande uit enquêtes, interviews en observaties.

Het onderzoeksproces verliep niet strikt afgebakend in afzonderlijke fasen, maar ontwikkelde zich geleidelijk gedurende het traject van de bachelorproef. Aangezien het onderwerp reeds langere tijd vastlag, werd tijdens eerdere stages al bewust aandacht besteed aan signalen van faalangst, spanning en onzekerheid bij leerlingen binnen de lessen LO. Deze praktijkervaringen vormden mee de basis voor het verdere literatuuronderzoek en de uitwerking van de praktijkgerichte bevestigingen.

Door verschillende onderzoeksmethoden met elkaar te combineren, konden theoretische inzichten uit de wetenschappelijke literatuur gekoppeld en vergeleken worden met praktijkervaringen en bevindingen van leerlingen, leerkrachten lichamelijke opvoeding en leerlingenbegeleiders. Hierdoor werd getracht een genuanceerd en praktijkgericht inzicht te verwerven in faalangst binnen de eerste graad secundair onderwijs.

6.3.1 Literatuurstudie

In het theoretisch kader werd reeds aangetoond dat faalangst bij jongeren beïnvloed wordt door verschillende factoren zoals prestatiedruk, sociale vergelijking, perfectionisme en een laag zelfbeeld. Verschillende auteurs benadrukken daarnaast dat de lessen lichamelijke opvoeding extra gevoelig kunnen zijn voor het ontstaan van faalangst, omdat leerlingen zichtbaar moeten presteren voor klasgenoten en leerkrachten.

Ook blijkt uit de literatuur dat de pedagogische aanpak van de leerkracht een belangrijke rol speelt in het verminderen of versterken van faalangst. Positieve feedback, differentiatie, succeservaringen en een veilig klasklimaat worden hierbij vaak genoemd als beschermende factoren.

Vanuit deze theoretische inzichten werd verder praktijkonderzoek uitgevoerd aan de hand van enquêtes bij leerlingen, leerkrachten en leerlingenbegeleiders.

6.3.2 Enquêtes

Voor mijn onderzoek heb ik drie verschillende enquêtes opgesteld, telkens afgestemd op een specifieke doelgroep of onderzoeksgroep. Deze enquêtes werden verspreid binnen de Middenschool Ieper en de Secundaire Freinetschool Poperinge.

Daarnaast werd de enquête voor leerkrachten ook doorgestuurd naar leerkrachten van andere scholen. Via deze bredere verspreiding wilde ik een groter en gevarieerder doelpubliek bereiken, zodat er meer relevante informatie en onderzoeksgegevens verzameld konden worden.

Ook de enquête voor leerlingenbegeleiders werd ruimer verspreid. Op die manier kon ik niet alleen de visie van leerlingenbegeleiders verzamelen, maar ook inzichten verkrijgen van CLB-medewerkers. Hierdoor kreeg het onderzoek een bredere kijk op het omgaan met en herkennen van faalangst binnen het onderwijs.

6.3.2.1 *Leerlingen*

Om een beter inzicht te krijgen in hoe leerlingen faalangst ervaren binnen de lessen lichamelijke opvoeding, werd een enquête afgenomen bij 65 leerlingen uit voornamelijk de eerste graad van het secundair onderwijs. De meeste respondenten waren tussen 12 en 13 jaar oud (75,4%). Daarnaast volgde het grootste deel van de leerlingen ASO-onderwijs (75,4%).

De enquête peilde naar hun ervaringen, gevoelens van stress en onzekerheid, de rol van de leerkracht en mogelijke ondersteunende factoren binnen de LO-lessen.

6.3.2.1.1 Analyse

6.3.2.1.1.1 Algemene houding tegenover LO

Uit de resultaten blijkt dat de meeste leerlingen positief staan tegenover de lessen LO. Bijna de helft van de leerlingen (47,7%) gaf aan de lessen “meestal wel leuk” te vinden. Daarnaast kijkt 27,7% altijd uit naar de lessen LO. Slechts 9,2% volgt de lessen liever niet.

Leerlingen omschrijven LO als een moment van ontspanning, beweging en afwisseling binnen de schooldag. Vooral het sporten met vrienden, actief bezig zijn en de variatie in sporten werden vaak vermeld. Verschillende leerlingen gaven aan dat LO hen helpt om even niet bezig te zijn met de druk van andere schoolvakken.

Deze resultaten sluiten aan bij de literatuur waarin gesteld wordt dat lichamelijke opvoeding een positieve invloed kan hebben op het welzijn en de motivatie van leerlingen. Wanneer leerlingen succeservaringen beleven en zich veilig voelen binnen de lescontext, stijgt hun betrokkenheid en zelfvertrouwen.

Hoe graag volg je de lessen LO?
65 antwoorden

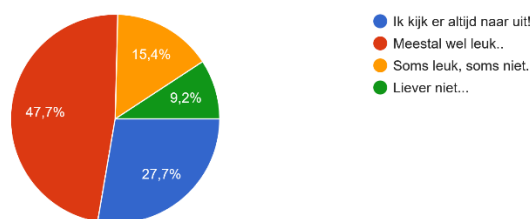


Diagram 1: Hoe graag volg je de lessen LO?

6.3.2.1.1.2 Faalangst en stress tijdens LO

Ondanks de positieve houding tegenover LO blijkt uit de enquête dat heel wat leerlingen gevoelens van stress of faalangst ervaren tijdens de lessen. Slechts 13,8% van de leerlingen gaf aan nooit stress of faalangst te ervaren tijdens LO. Daartegenover gaf 23,1% aan dit vaak te ervaren en 24,6% soms. De grootste groep leerlingen (38,5%) ervaart zelden stress of faalangst.

Deze resultaten tonen aan dat gevoelens van onzekerheid en spanning sterk aanwezig zijn binnen de lessen LO. Dit kan verklaard worden doordat leerlingen tijdens LO vaak zichtbaar moeten presteren

voor klasgenoten en leerkrachten. Fouten, motorische beperkingen of minder goede prestaties zijn onmiddellijk zichtbaar voor anderen, wat gevoelens van schaamte of onzekerheid kan versterken.

Uit de open antwoorden blijkt dat veel leerlingen bang zijn om fouten te maken, uitgelachen te worden of beoordeeld te worden door anderen. Sommige leerlingen geven ook aan dat zij zich onzeker voelen over hun lichaam of fysieke mogelijkheden.

“Ik word niet graag beoordeeld.”

“Omdat ik vaak uitgelachen wordt door jongens.”

“Ik heb niet zoveel zelfvertrouwen.”

“Meestal ben ik één van de laatste gekozen in een groepje.”

Heb je ooit faalangst of stress gevoeld in de LO-les?
65 antwoorden

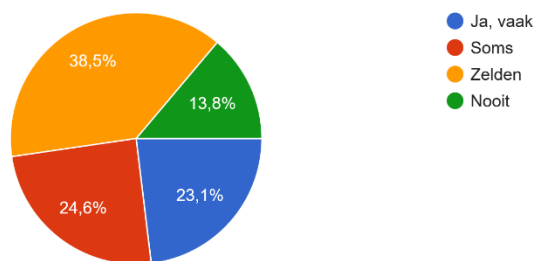


Diagram 2: Heb je ooit faalangst of stress gevoeld in de LO-les?

6.3.2.1.1.3 Oorzaken van stress en faalangst

De enquête toont aan dat verschillende factoren bijdragen aan stressgevoelens tijdens LO. De meest voorkomende oorzaak is de angst om uitgelachen te worden door anderen. Maar liefst 64,3% van de leerlingen gaf dit aan. Daarnaast vergelijkt 48,2% zichzelf met anderen en ervaart eveneens 48,2% weinig zelfvertrouwen tijdens de lessen LO. Verder voelt 33,9% druk om goed te presteren en is 41,1% bang om fouten te maken.

Deze cijfers tonen aan dat sociale vergelijking een grote rol speelt binnen de lessen LO. Leerlingen kijken voortdurend naar de prestaties van klasgenoten en beoordelen zichzelf op basis van wat anderen kunnen. Volgens cognitieve theorieën rond faalangst kan dit leiden tot negatieve gedachten, onzekerheid en vermijdingsgedrag.

Daarnaast tonen de resultaten dat het sociale klimaat binnen de klas een grote invloed heeft op het welbevinden van leerlingen. Verschillende leerlingen gaven aan dat zij bang zijn om commentaar te krijgen van klasgenoten of om als minder sportief beschouwd te worden.

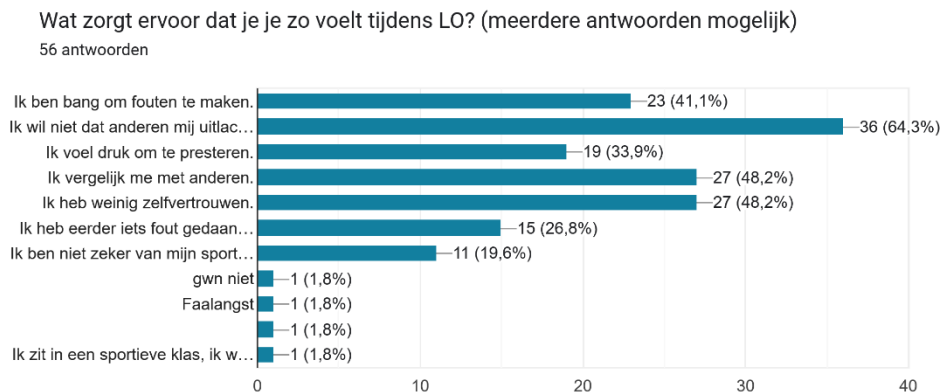


Diagram 3: Wat zorgt ervoor dat je je zo voelt tijdens LO?

6.3.2.1.1.4 Stressvolle sportactiviteiten

Uit de resultaten blijkt dat bepaalde sportactiviteiten meer stress veroorzaken dan andere. Vooral kracht- en conditietraining werd als meest stressvolle onderdeel aangeduid door 43,1% van de leerlingen. Daarnaast ervaart 40% stress bij atletiek, 29,2% bij zwemmen, 27,7% bij balsporten en eveneens 27,7% bij ritmiek of dans. Ook gymnastiek werd door 26,2% van de leerlingen als stressvol ervaren.

Deze activiteiten bevatten vaak elementen waarbij leerlingen individueel moeten presteren of zichtbaar beoordeeld worden. Vooral conditietesten, dans en gymnastiek vragen veel zelfvertrouwen en kunnen gevoelens van schaamte of onzekerheid versterken.

Daarnaast werden de beeptest, individueel tonen voor de klas en competitieve opdrachten meermaals genoemd als situaties die extra spanning veroorzaken.

Bij welke sport(en) ervaar je het meeste stress?

65 antwoorden

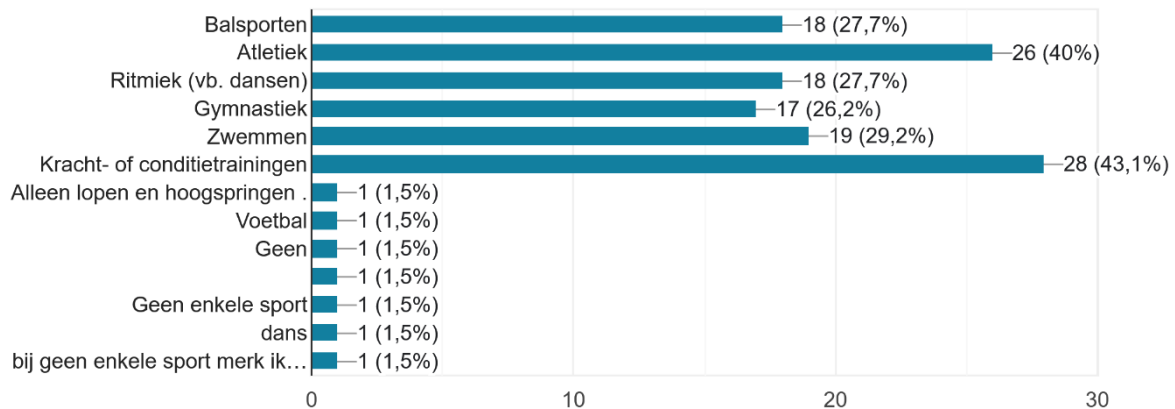


Diagram 4: Bij welke sport(en) ervaar je het meeste stress?

6.3.2.1.1.5 De invloed van de LO – leerkracht

De resultaten tonen duidelijk aan dat de leerkracht een belangrijke rol speelt in het welbevinden van leerlingen tijdens LO. Meer dan de helft van de leerlingen (53,8%) gaf aan dat de leerkracht hen steunt wanneer zij iets moeilijk vinden. Daarnaast zegt 44,6% dat de leerkracht hen helpt om zelfvertrouwen te krijgen en voelt 38,5% zich veilig door de aanpak van de leerkracht.

Ook uit de stellingen blijkt dat leerlingen de ondersteuning van hun leerkracht overwegend positief ervaren. Veel leerlingen voelen zich goed tijdens LO en geven aan dat de leerkracht hen ondersteunt wanneer iets niet lukt.

Positieve feedback, duidelijke uitleg en een motiverende houding blijken belangrijke beschermende factoren tegen faalangst te zijn. Toch geven sommige leerlingen aan dat zij soms te veel druk ervaren of dat de leerkracht te hoge verwachtingen stelt. Ook lange uitlegmomenten of verplicht iets moeten tonen voor de klas kunnen extra spanning veroorzaken.

Hoe ervaar jij jouw LO-leerkracht tijdens de lessen? (Meerdere antwoorden zijn mogelijk)

65 antwoorden

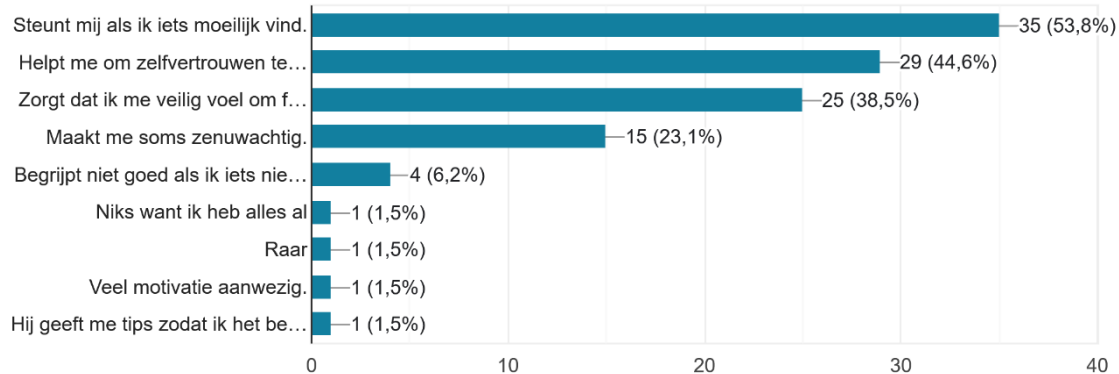


Diagram 5: Hoe ervaar jij jouw LO-leerkracht tijdens de lessen?



Diagram 6: Gevoel bij LO-les (deel 1)

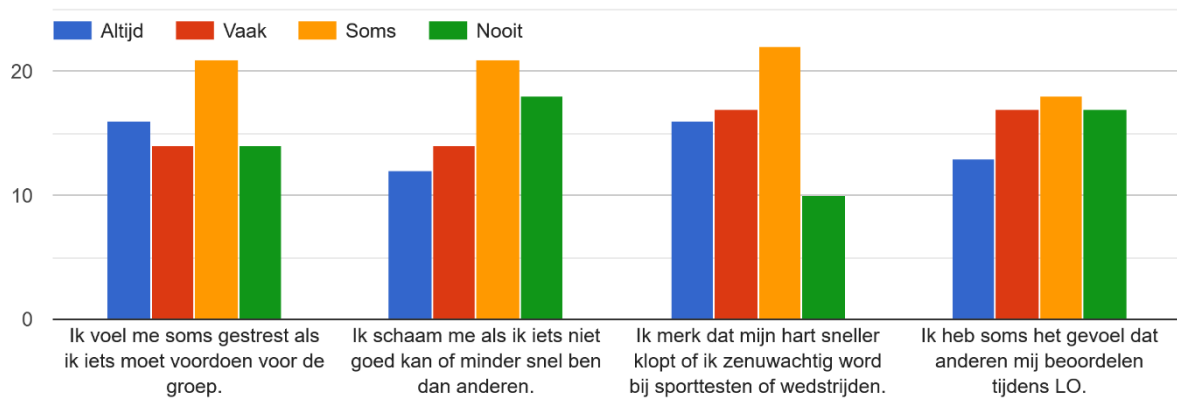


Diagram 7: Gevoel bij LO-les (deel 2)

6.3.2.1.1.6 Sociale steun en klasgenoten

Het sociale aspect binnen LO blijkt een grote invloed te hebben op de ervaring van leerlingen. Slechts 36,9% van de leerlingen voelt zich altijd gesteund door klasgenoten tijdens LO. Meer dan de helft van de leerlingen (50,8%) voelt zich slechts soms gesteund. Daarnaast gaf een kleinere groep aan zich meestal niet gesteund te voelen.

Verschillende leerlingen gaven aan dat groepsverdelingen, commentaar van klasgenoten en uitgelachen worden hun onzekerheid vergroten. Eén leerling vermeldde zelfs dat hij of zij meestal als laatste gekozen wordt in een groepje, wat het gevoel van onzekerheid versterkt.

Deze resultaten tonen aan dat een veilig en respectvol klasklimaat essentieel is binnen de lessen LO.

Voel jij je gesteund door je klasgenoten?

65 antwoorden

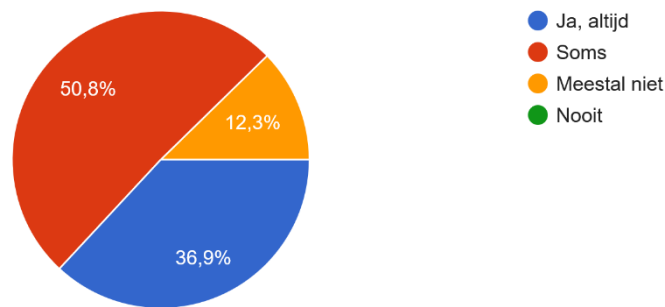


Diagram 8: Voel jij je gesteund door je klasgenoten?

6.3.2.1.1.7 Wat helpt leerlingen tegen faalangst?

De leerlingen formuleerden zelf verschillende aanbevelingen om LO aangenamer en veiliger te maken voor leerlingen met faalangst of onzekerheid. Volgens de resultaten helpt vooral positieve feedback leerlingen om minder spanning te ervaren tijdens LO. Maar liefst 50,8% van de leerlingen gaf aan dat positieve reacties van klasgenoten en leerkrachten helpen. Daarnaast helpt rustige ondersteuning volgens 47,7% van de leerlingen en zorgen oefeningen in kleinere groepen volgens 41,5% voor meer veiligheid. Ook aanmoediging door de leerkracht werd door 29,2% van de leerlingen genoemd.

Leerlingen gaven daarnaast aan dat zij graag:

- Minder competitieve opdrachten willen;
- Niet verplicht worden om iets alleen te tonen;
- Meer complimenten en aanmoediging krijgen;
- In kleinere groepen werken;
- Een veiligere groepsverdeling ervaren.

Deze bevindingen tonen aan dat een ondersteunend pedagogisch klimaat een belangrijke beschermende factor vormt tegen faalangst binnen LO.

Wat helpt jou om minder bang of gespannen te zijn tijdens LO?

65 antwoorden

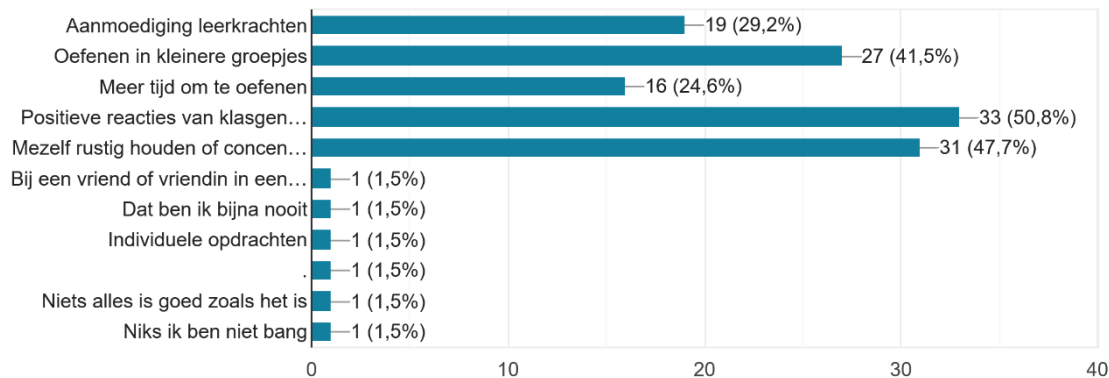


Diagram 9: Wat helpt jou om minder bang of gespannen te zijn tijdens LO?

6.3.2.1.2 Conclusie

Op basis van deze enquête kan geconcludeerd worden dat faalangst en stress duidelijk aanwezig zijn binnen de lessen lichamelijke opvoeding. Vooral sociale vergelijking, prestatiedruk, angst om fouten te maken en negatieve reacties van klasgenoten spelen hierbij een belangrijke rol.

Tegelijkertijd tonen de resultaten aan dat de leerkracht een grote invloed heeft op het welbevinden van leerlingen. Een veilige, ondersteunende en motiverende aanpak kan bijdragen aan meer zelfvertrouwen, een positiever klasklimaat en minder gevoelens van faalangst tijdens LO.

6.3.2.2 Leerkrachten LO

Om de perceptie, ervaringen en noden vanuit het werkveld diepgaand in kaart te brengen, werd een enquête afgenomen bij een onderzoeksgroep van 25 leerkrachten lichamelijke opvoeding (N = 25). De respondenten vertonen een evenredige geslachtsverdeling, bestaande uit 52% mannen en 48% vrouwen. De steekproef sluit nauw aan bij de focus van deze bachelorproef: maar liefst 64% van de leerkrachten is actief in de eerste graad van het secundair onderwijs. De overige respondenten geven les in de tweede graad (28%) of derde graad (8%). Wat betreft de onderwijsvormen is er een brede spreiding, met de grootste vertegenwoordiging binnen de doorstroomfinaliteit (ASO, 44%) en de dubbele finaliteit (TSO, 32%), voornamelijk verspreid over scholen zoals het Lyceum Ieper en de Middenschool Ieper. Tot slot kent de steekproef een evenwichtige mix qua onderwijserking: 36% van de leerkrachten heeft nul tot twee jaar ervaring, 24% heeft drie tot vijf jaar ervaring, en 40% is al meer dan zes jaar actief binnen het vakgebied.

In welke onderwijsvorm geef je les?

25 antwoorden

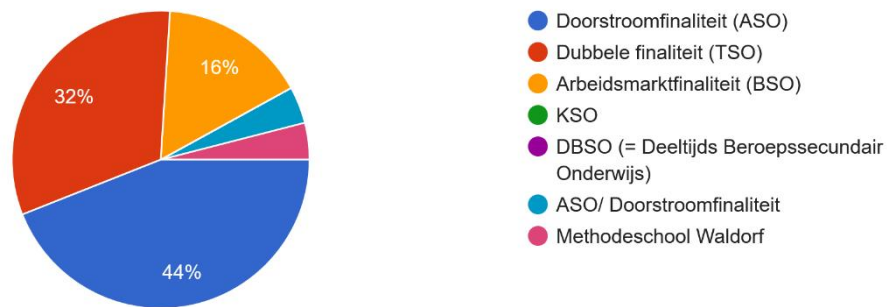


Diagram 10: Welke onderwijsvorm geef je les?

6.3.2.2.1 Analyse

6.3.2.2.1.1 Relevantie van het thema faalangst binnen LO

Uit de onderzoeksgegevens blijkt dat faalangst en stress door het werkveld breed worden erkend als een uiterst actueel en urgent probleem. Maar liefst 80% van de ondervraagde leerkrachten geeft aan het (zeer) belangrijk te vinden dat er binnen de lessen lo expliciet en structureel aandacht wordt besteed aan dit thema. Vrijwel alle respondenten merken in hun dagelijkse praktijk af en toe tot vaak duidelijke signalen van spanning of prestatiedruk op bij hun leerlingen. Opvallend hierbij is dat een ruime meerderheid van 68% van de leerkrachten verklaart deze faalangst beduidend vaker te observeren bij vrouwelijke leerlingen dan bij mannelijke leerlingen.

Merk je verschillen in faalangst of stress tussen jongens en meisjes?

25 antwoorden

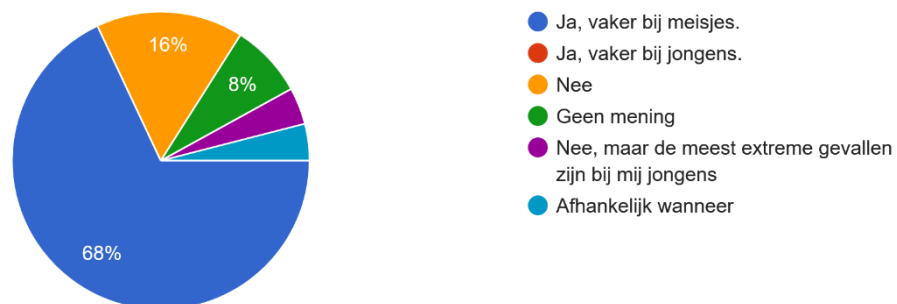


Diagram 11: Merk je verschillen in faalangst of stress tussen jongens en meisjes?

6.3.2.2.1.2 Risicosituaties en stressvolle sportactiviteiten

Wanneer er gekeken wordt naar de specifieke situaties waarin angstig of onzeker gedrag zich manifesteert, stemmen de antwoorden van de leerkrachten opvallend overeen met de beleving van de leerlingen. Twee specifieke contexten springen er met stip uit: de evaluatiemomenten (84%) en de individuele sportvormen zoals gymnastiek, atletiek of zwemmen (84%). Daarnaast geeft 60% van de leerkrachten aan dat stresssituaties acuut optreden wanneer er een publiekelijk karakter meespeelt (als anderen toekijken) of wanneer er nieuwe, complexe bewegingstechnieken worden geïntroduceerd.

Als belangrijkste signalen van deze spanning observeren leerkrachten hoofdzakelijk passief vermijdingsgedrag (76%) — zoals het hardnekkig 'vergeten' van turnkledij of het veinzen van blessures en ziekte — en teruggetrokken gedrag (64%). Ook acute emotionele reacties zoals huilen of boosheid (40%) en psychosomatische of fysieke symptomen zoals zweten, trillen en hyperventileren (32%) worden geregeld gerapporteerd.

Zijn er sporten waarbij stress en/of faalangst het vaakst voorkomen?

25 antwoorden

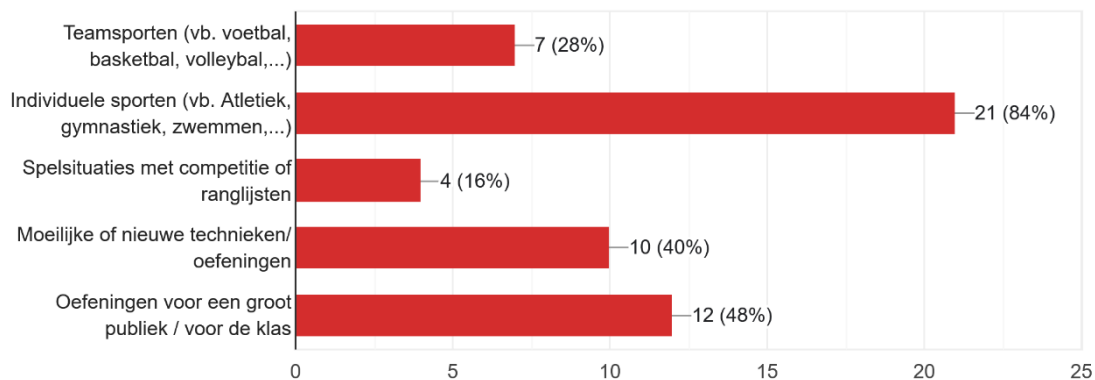


Diagram 12: Zijn er sporten waarbij stress en/of faalangst het vaakst voorkomen?

Welke signalen van stress of faalangst herken jij het vaakst bij leerlingen?

25 antwoorden

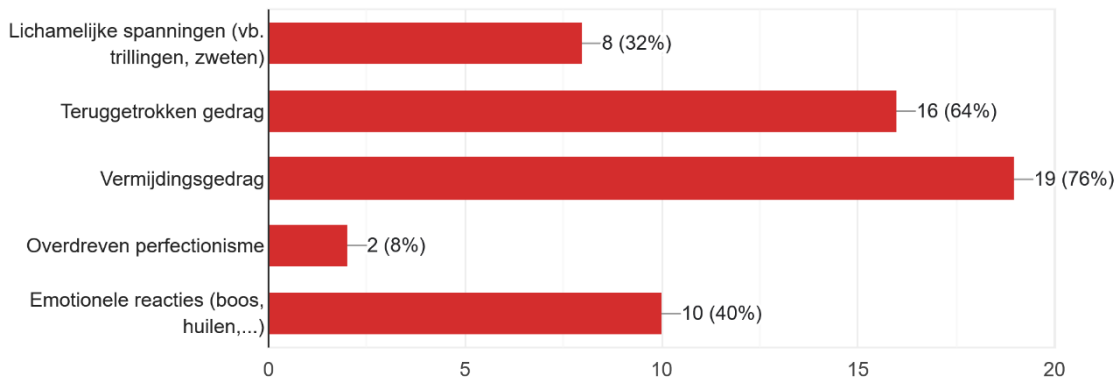


Diagram 13: Welke signalen van stress of faalangst herken jij het vaakst bij leerlingen?

6.3.2.2.1.3 Gepercipieerde oorzaken van stress en faalangst

De open antwoorden van de leerkrachten werpen een helder licht op de achterliggende oorzaken van deze problematiek in de sporthal. De respondenten wijzen in de eerste plaats naar intrapersonlijke factoren, zoals een laag zelfbeeld, een algemeen gebrek aan zelfvertrouwen en de neiging tot perfectionisme waarbij leerlingen de lat voor zichzelf onrealistisch hoog leggen.

Daarnaast speelt de angst om door klasgenoten negatief beoordeeld of uitgelachen te worden een destructieve rol in de sociale dynamiek van de lo-les. Dit wordt versterkt door de prestatiedruk die inherent is aan het traditionele schoolsysteem, waarbij de focus vaak ligt op een summatieve beoordeling en de koppeling aan harde cijfers op een specifiek meetmoment. De leerkrachten gaven onder andere de volgende verklaringen:

- "Zich in hun ogen belachelijk maken bij balverlies voor de groep of iets minder goed kunnen dan de rest."
- "De angst om het minder goed te doen dan een ander en in het hoofd al denken dat je gebuisd bent."
- "Dat de evaluatie een momentopname is en ze dan móéten presteren."

6.3.2.2.1.4 Handelen van de leerkracht en hiaten in de opleiding

Hoewel de problematiek door lo-leerkrachten breed wordt herkend, legt de enquête een pijnlijk hiaat bloot in hun professionele ondersteuning. Slechts 16% van de respondenten verklaart met absolute zekerheid te weten hoe ze effectief met faalangst bij leerlingen moeten omgaan; de overgrote meerderheid (76%) weet dit slechts enigszins.

Heb je het gevoel dat je weet hoe je met faalangst of stress bij leerlingen kan omgaan?

25 antwoorden

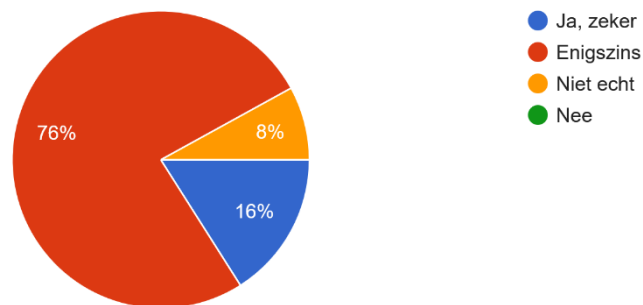


Diagram 14: Heb je het gevoel dat je weet hoe je met faalangst of stress bij leerlingen kan omgaan?

Deze onzekerheid hangt direct samen met een gebrek aan didactische vorming: 40% van de leerkrachten stelt dat zij tijdens hun initiële lerarenopleiding of via latere nascholing geen enkele handvatten hebben gekregen om faalangst te reduceren, en 56% kreeg dit slechts gedeeltelijk mee. Bijgevolg is de roep om ondersteuning gigantisch: maar liefst 96% van de leerkrachten (een combinatie van 'ja' en 'misschien') geeft aan expliciet nood te hebben aan extra vorming, bijscholing of praktische materialen.

Vind je dat je hiervoor voldoende handvaten hebt gekregen tijdens je opleiding of nascholing?

25 antwoorden

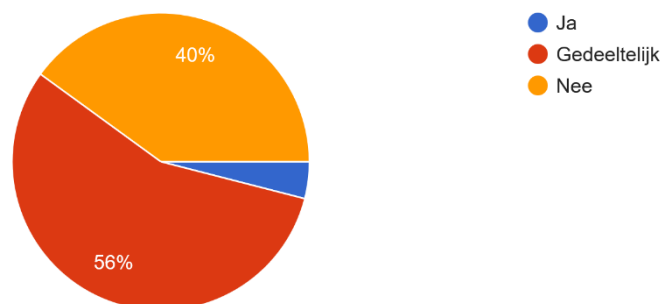


Diagram 15: Vind je dat je hiervoor voldoende handvaten hebt gekregen tijdens je opleiding of nascholing?

In de huidige praktijk proberen leerkrachten dit gebrek aan formele methodieken op te vangen door intuïtief in te zetten op het geven van positieve feedback (76%), het creëren van een rustige en veilige sfeer (68%), en het voeren van individuele gesprekken (60%) of het focussen op persoonlijke groei in plaats van het loutere eindproduct (60%).

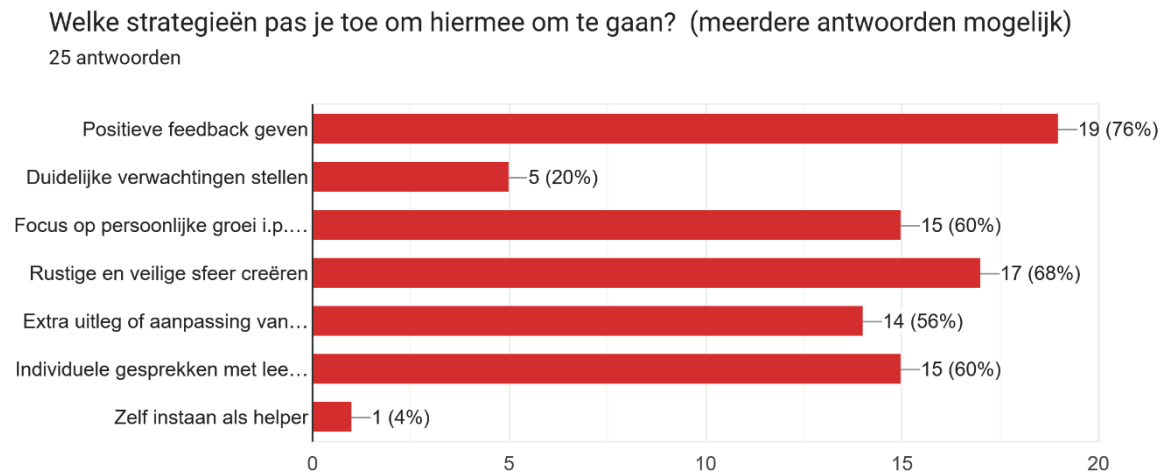


Diagram 16: Welke strategieën pas je toe om hiermee om te gaan?

6.3.2.2.1.5 Noden en aanbevelingen voor de schoolpraktijk

Gevraagd naar structurele oplossingen voor de toekomst, pleiten de lo-leerkrachten massaal voor een herdenking van het evaluatiebeleid. Er wordt geopperd om de summatieve prestatiedruk te verlagen door meer formatief te evalueren, meer oefenkansen te bieden en te experimenteren met alternatieve beoordelingssystemen, zoals het hanteren van letterscores in plaats van harde cijfers.

Daarnaast onderstrepen de respondenten de dringende, praktische behoefte aan de ontwikkeling van concrete, direct inzetbare 'hulpfiches' en bijscholingen. Ook organisatorische aanpassingen, zoals het beperken van het aantal leerlingen per klas en het structureel aanbieden van niveaudifferentiatie, worden als essentieel gezien om te zorgen dat leerlingen kunnen groeien op hun eigen tempo.

- "Aantonen dat fouten maken mag en zelfs moet om eruit te leren. De nadruk leggen op eigen groei en niet op het vergelijken met anderen."

- "Minder evaluaties afnemen of denken over alternatief evalueren, zoals werken met letterscores in plaats van cijfers."
- "Er is behoefte aan meer vormingen en concrete hulpfiches."

6.3.2.2.2 Conclusie

Op basis van deze enquête kan geconcludeerd worden dat leerkrachten lo de aanwezigheid van faalangst en prestatiedruk in de turnzaal ten volle erkennen, maar dat zij drempels ervaren bij de effectieve aanpak ervan door een gebrek aan concrete handvatten in hun opleiding. De resultaten tonen een duidelijke consensus: om faalangst te reduceren is er nood aan een verschuiving van summatieve prestatiemetingen naar formatieve, groeigerichte evaluatie. De sterke vraag naar praktijkgerichte hulpfiches bewijst de noodzaak van tastbare tools die leerkrachten ondersteunen bij het creëren van een psychologisch veilig en faalveilig bewegingsklimaat.

6.3.2.3 Leerlingenbegeleiders - CLB - medewerkers

Om een breder inzicht te krijgen in faalangst binnen het secundair onderwijs werd eveneens een enquête afgenomen bij leerlingenbegeleiders, zorgcoördinatoren, CLB-medewerkers en leerondersteuners. In totaal namen 21 personen deel aan deze enquête. De grootste groep respondenten bestond uit leerlingenbegeleiders (57,1%), gevolgd door CLB-medewerkers (42,9%) en zorgcoördinatoren (28,6%). Daarnaast werkte 90,5% van de respondenten voornamelijk binnen de eerste graad van het secundair onderwijs.

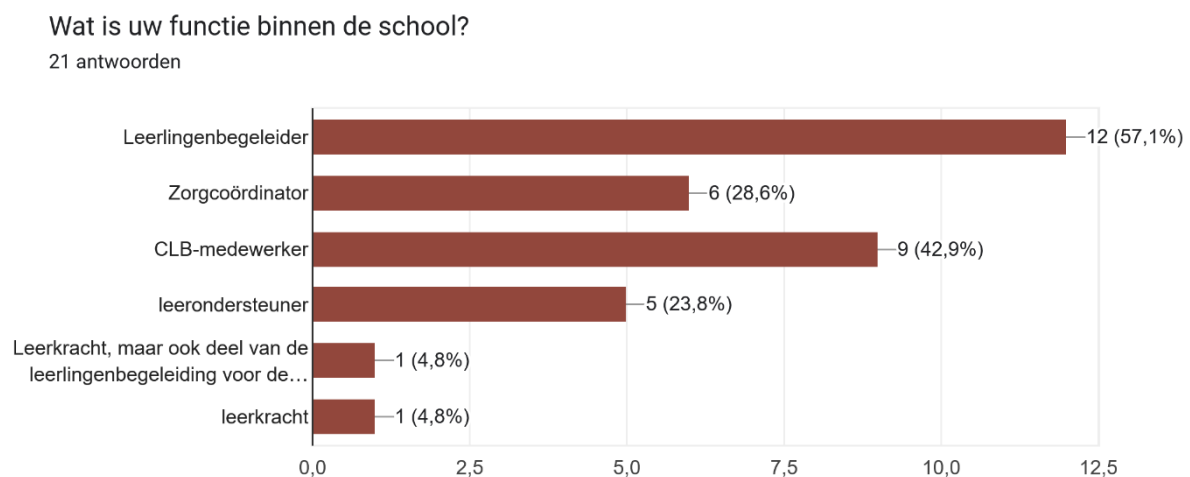


Diagram 17: Wat is uw functie binnen de school?

6.3.2.3.1 Analyse

6.3.2.3.1.1 Faalangst als veelvoorkomend probleem

Uit de resultaten blijkt dat faalangst volgens de respondenten zeer frequent voorkomt bij leerlingen van de eerste graad. Meer dan de helft van de respondenten (52,4%) gaf aan dat faalangst regelmatig voorkomt bij leerlingen. Daarnaast ervaart 33,3% dit zelfs vaak. Slechts 14,3% gaf aan dat faalangst af en toe voorkomt. Niemand duidde aan dat faalangst bijna nooit voorkomt.

Deze resultaten tonen aan dat faalangst binnen het secundair onderwijs een actueel en veelvoorkomend probleem vormt. Volgens de respondenten speelt vooral de overgang naar het secundair onderwijs hierbij een belangrijke rol. Leerlingen komen terecht in een nieuwe omgeving met meer leerkrachten, grotere verwachtingen, sociale druk en prestatiedruk. Ook puberteit en identiteitsontwikkeling werden vaak aangehaald als factoren die onzekerheid kunnen versterken.

Hoe vaak komt faalangst voor bij leerlingen in de eerste graad volgens u?

21 antwoorden

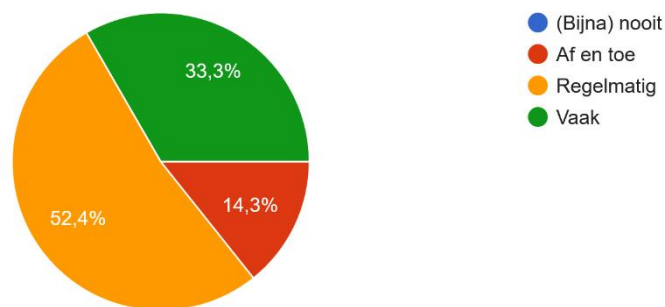


Diagram 18: Hoe vaak komt faalangst voor bij leerlingen in de eerste graad volgens u?

6.3.2.3.1.2 Oorzaken van faalangst

De open antwoorden tonen aan dat faalangst volgens leerlingenbegeleiders een complexe problematiek is waarbij verschillende factoren samenkomen. De meest genoemde oorzaken zijn:

- prestatiedruk;
- perfectionisme;
- laag zelfvertrouwen;
- angst voor beoordeling;
- negatieve ervaringen uit het verleden;

- hoge verwachtingen van ouders of omgeving;
- sociale media en maatschappelijke druk.

Daarnaast werd meermaals aangehaald dat leerlingen zichzelf voortdurend vergelijken met anderen. Respondenten geven aan dat veel leerlingen de lat voor zichzelf te hoog leggen en bang zijn om fouten te maken. Ook pesterijen, onzekerheid over het eigen lichaam en eerdere negatieve schoolervaringen blijken belangrijke risicofactoren te zijn.

Deze bevindingen sluiten aan bij de literatuur rond cognitieve en sociale faalangst. Volgens verschillende theorieën ontstaat faalangst wanneer leerlingen zichzelf als onvoldoende competent ervaren en negatieve gevolgen verwachten bij falen. Sociale vergelijking en externe verwachtingen versterken deze negatieve gedachten.

“Hoge verwachtingen van anderen en zichzelf.”

“Onzekerheid in combinatie met puberteit.”

“Vergelijken met anderen en presteren onder druk.”

6.3.2.3.1.3 *Faalangst binnen de les LO*

Uit de enquête blijkt dat ook leerlingenbegeleiders van mening zijn dat de lessen lichamelijke opvoeding faalangst kunnen versterken. Meer dan de helft van de respondenten (52,4%) gaf aan dat faalangst regelmatig voorkomt binnen de lessen LO. Daarnaast gaf 33,3% aan dat dit in sterke mate voorkomt. Slechts 14,3% ervaart dit in beperkte mate.

Volgens de respondenten zijn er verschillende redenen waarom LO extra spanning kan veroorzaken:

- leerlingen moeten zichtbaar presteren voor anderen;
- vergelijking met klasgenoten gebeurt voortdurend;
- lichamelijke zichtbaarheid speelt een grote rol;
- fouten zijn onmiddellijk zichtbaar;
- competitiedrang verhoogt de prestatiedruk.

Daarnaast werd meermaals vermeld dat leerlingen zich kwetsbaar voelen in situaties zoals de kleedkamer of zwemlessen. Vooral onzekerheid over het eigen lichaam en angst om beoordeeld te worden door leeftijdsgenoten blijken belangrijke factoren te zijn.

Ook uit de grafiek rond beïnvloedende factoren blijkt dat sociale vergelijking, angst voor beoordeling, zelfvertrouwen en schooldruk een grote rol spelen bij het ontstaan van faalangst.

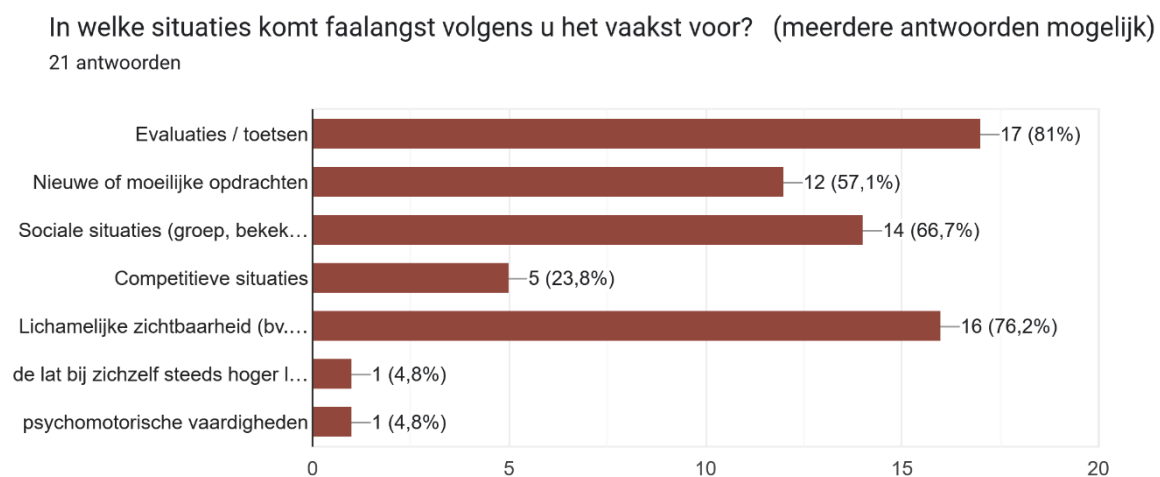


Diagram 19: In welke situaties komt faalangst volgens u het vaakst voor?

In welke mate spelen volgende factoren een rol?

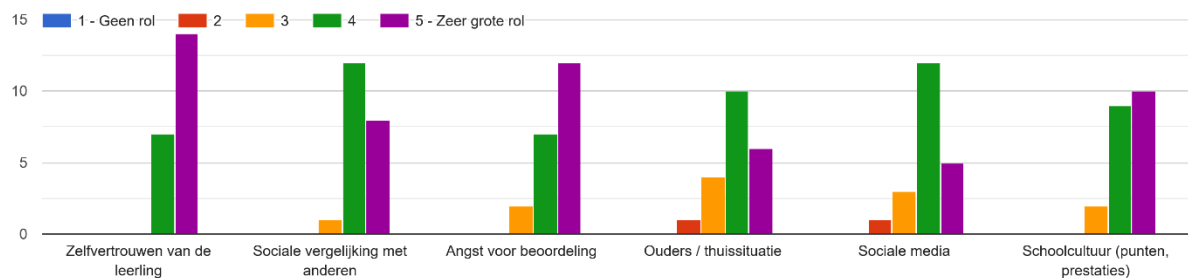


Diagram 20: In welke mate spelen volgende factoren een rol?

In welke mate denkt u dat faalangst voorkomt in de lessen LO?

21 antwoorden

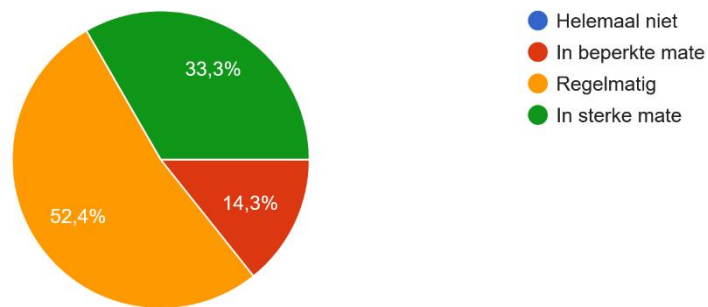


Diagram 21: In welke mate denkt u dat faalangst voorkomt in de lessen LO?

6.3.2.3.1.4 Signalen van faalangst

De respondenten herkennen verschillende signalen van faalangst bij leerlingen. De meest voorkomende signalen zijn emotionele reacties zoals huilen of blokkeren (71,4%). Daarnaast werd vermijdingsgedrag door 61,9% van de respondenten aangeduid. Ook teruggetrokken gedrag en lichamelijke stressreacties zoals zweten of trillen werden elk door 52,4% genoemd. Verder gaf 47,6% perfectionisme aan als belangrijk signaal van faalangst.

Deze resultaten tonen aan dat faalangst zich niet enkel uit in zichtbare stress, maar ook in subtiel gedrag zoals zichzelf terugtrekken, opdrachten vermijden of extreem perfectionistisch handelen.

Welke signalen van faalangst merkt u het vaakst bij leerlingen?

21 antwoorden

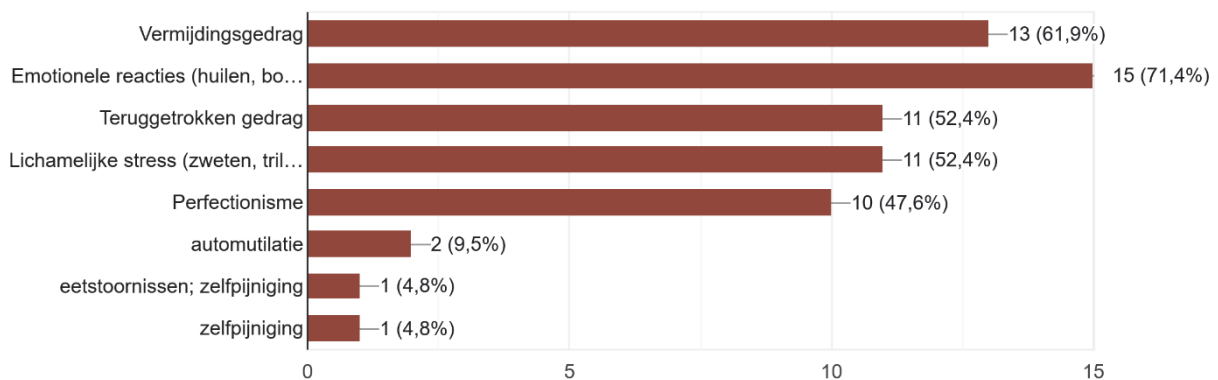


Diagram 22: Welke signalen van faalangst merkt u het vaakst bij leerlingen?

6.3.2.3.1.5 Effectieve aanpakken bij faalangst

Volgens de respondenten zijn een veilige leeromgeving en positieve begeleiding essentieel in de aanpak van faalangst. Veel respondenten benadrukken het belang van:

- positieve feedback;
- differentiatie;
- succeservaringen creëren;
- procesgericht evalueren;
- werken in kleinere groepen;
- een veilige klassfeer creëren;
- leerlingen vertrouwen geven.

Daarnaast geven respondenten aan dat leerkrachten best focussen op groei en inzet in plaats van enkel op prestaties of punten. Ook keuzevrijheid, rustige begeleiding en aandacht voor emoties werden vaak genoemd als helpende factoren.

De resultaten tonen bovendien aan dat formatieve evaluatie, individuele feedback en werken in kleine niveaugroepen als zeer effectieve aanpakken worden beschouwd.

In welke mate voelen leerkrachten zich volgens u voldoende voorbereid om met faalangst om te gaan?

21 antwoorden

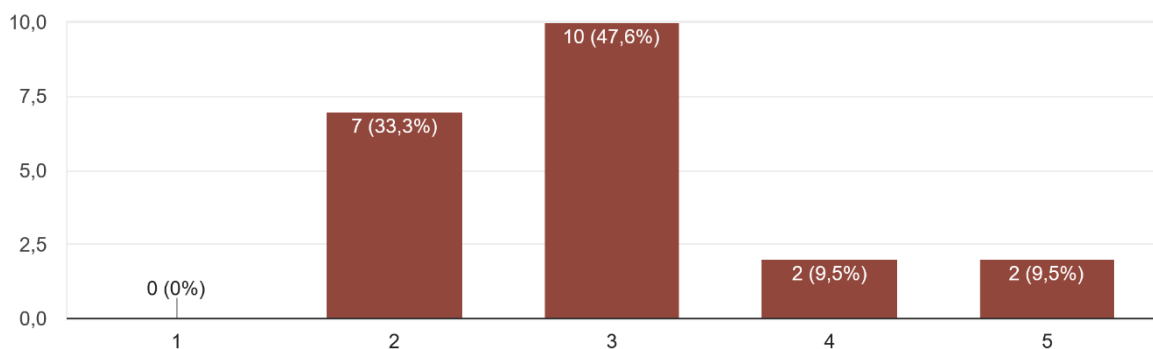


Diagram 23: In welke mate voelen leerkrachten zich volgens u voldoende voorbereid om met faalangst om te gaan?

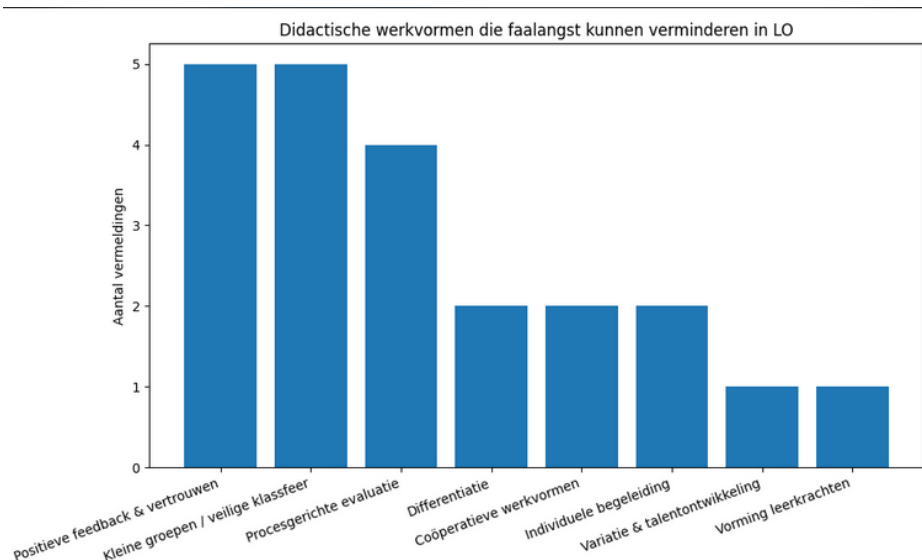


Diagram 24: Didactische werkvormen die faalangst kunnen verminderen in LO

6.3.2.3.1.6 Wat werkt minder goed?

De respondenten geven duidelijk aan dat een te sterke focus op prestaties en punten faalangst kan versterken. Ook negatieve feedback, strenge evaluaties, publieke beoordelingen en competitieve klasomgevingen werden vaak genoemd als risicofactoren.

Volgens verschillende respondenten kan het uitlechten van leerlingen of het vergelijken van prestaties een grote negatieve impact hebben op het zelfvertrouwen van jongeren. Ook leerkrachten die weinig empathie tonen of te veel druk leggen kunnen gevoelens van faalangst versterken.

6.3.2.3.1.7 Samenwerking binnen de school

Uit de resultaten blijkt dat samenwerking tussen leerkrachten en leerlingenbegeleiding als zeer belangrijk wordt beschouwd. Meer dan de helft van de respondenten (57,1%) gaf het hoogste scorecijfer aan voor het belang van samenwerking rond faalangst. Daarnaast gaf 33,3% een score van vier op vijf.

Dit toont aan dat een geïntegreerde aanpak binnen de school noodzakelijk is om leerlingen met faalangst optimaal te ondersteunen.

Hoe belangrijk is samenwerking tussen leerkrachten en leerlingenbegeleiding rond faalangst?

21 antwoorden

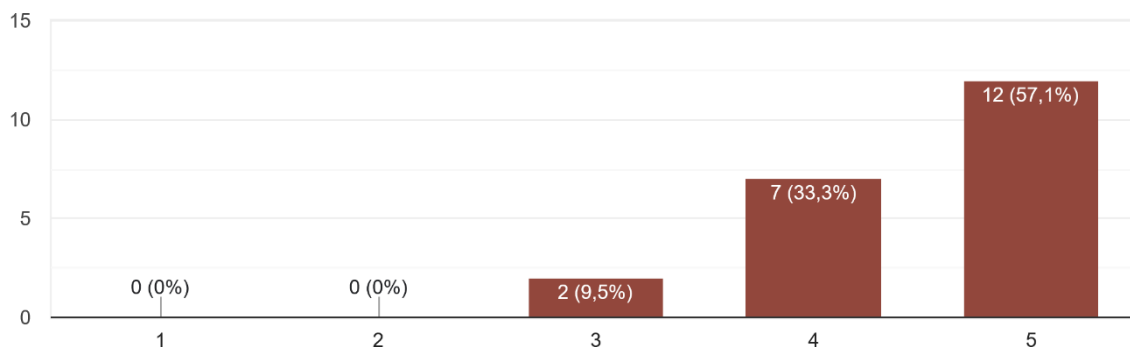


Diagram 25: Hoe belangrijk is samenwerking tussen leerkrachten en leerlingenbegeleiding rond faalangst?

6.3.2.3.1.8 Voorbereiding van leerkrachten

De respondenten geven aan dat leerkrachten volgens hen nog onvoldoende voorbereid zijn om met faalangst om te gaan. Bijna de helft van de respondenten (47,6%) gaf een gemiddelde score van 3 op 5. Daarnaast gaf 33,3% een score van 2 op 5. Slechts een kleine groep gaf een hoge score van 4 of 5 op 5.

Deze resultaten tonen aan dat er nood is aan extra ondersteuning, vorming en praktische handvaten voor leerkrachten rond het omgaan met faalangst binnen LO.

In welke mate voelen leerkrachten zich volgens u voldoende voorbereid om met faalangst om te gaan?

21 antwoorden

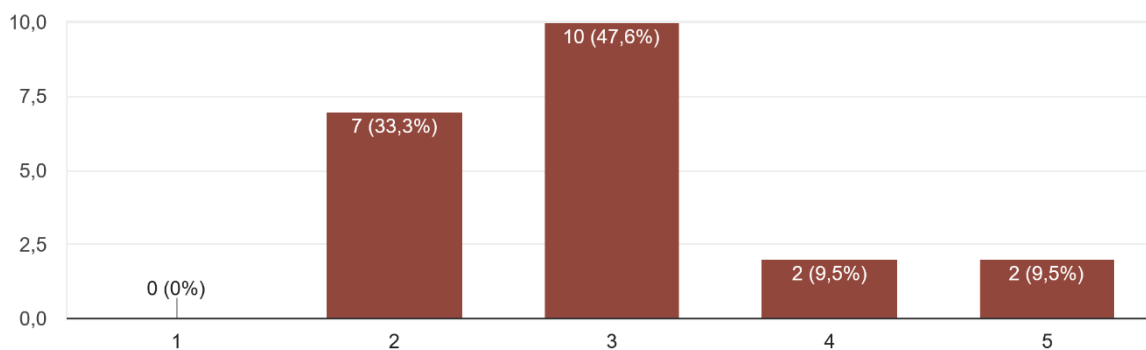


Diagram 26: In welke mate voelen leerkrachten zich volgens u voldoende voorbereid om met faalangst om te gaan?

6.3.2.3.2 Conclusie

Uit de enquête bij leerlingenbegeleiders blijkt duidelijk dat faalangst een veelvoorkomend probleem vormt binnen het secundair onderwijs en specifiek binnen de lessen lichamelijke opvoeding. Vooral prestatiedruk, sociale vergelijking, onzekerheid over het lichaam en angst voor beoordeling spelen hierbij een belangrijke rol.

Daarnaast tonen de resultaten aan dat een veilige leeromgeving, positieve feedback, differentiatie en succeservaringen essentieel zijn om faalangst te verminderen. Ook samenwerking tussen leerkrachten, leerlingenbegeleiding en CLB wordt als cruciaal beschouwd binnen de ondersteuning van leerlingen met faalangst.

6.3.3 Interviews/gesprekken en eigen ervaringen

Doorheen mijn opleiding en stages kwam het thema faalangst regelmatig aan bod. Daarnaast heb ik zelf ook in sterke mate ervaring met faalangst, waardoor ik vaak bewust bezig was met hoe leerlingen zich voelen tijdens lessen en evaluaties. Deze persoonlijke ervaringen zorgden ervoor dat ik tijdens mijn stages, gesprekken en observaties extra aandacht had voor signalen van onzekerheid, spanning en stress bij leerlingen binnen de lessen lichamelijke opvoeding.

Om bijkomende informatie te verzamelen werden verschillende gesprekken gevoerd met leerlingen, leerkrachten, leerlingenbegeleiders en andere betrokkenen binnen het onderwijs. Aangezien ik mezelf minder sterk voel in het afnemen van formele interviews, werkte ik met een vooraf opgesteld sjabloon met gerichte vragen. Hierdoor kon ik gericht inspelen op bepaalde antwoorden en toch voldoende relevante informatie verzamelen rond het thema faalangst.

Uit de gesprekken met leerlingen bleek dat LO voor veel leerlingen een dubbel gevoel oproept. Enerzijds ervaren veel leerlingen de lessen als ontspannend, actief en leuk, anderzijds zorgen bepaalde situaties voor spanning en onzekerheid. Vooral evaluaties, individueel iets moeten tonen voor de klas, competitieve opdrachten, groepsverdelingen en de angst om fouten te maken werden vaak genoemd als stressvolle momenten. Verschillende leerlingen gaven aan bang te zijn om uitgelachen of beoordeeld te worden door klasgenoten. Daarnaast kwam ook onzekerheid over het eigen lichaam regelmatig terug in de gesprekken. Vooral tijdens zwemlessen, turnlessen of situaties waarbij leerlingen zichtbaar moeten presteren, voelen sommige leerlingen zich erg kwetsbaar.

Veel leerlingen beschreven ook lichamelijke signalen van stress zoals zweten, trillen, buikpijn, blokkeren of een verhoogde hartslag. Sommigen gaven aan dat zij liever niet deelnemen aan bepaalde opdrachten uit angst om fouten te maken of negatief bekeken te worden door anderen. Dit

toont aan dat faalangst zich niet enkel mentaal, maar ook lichamelijk sterk kan uiten binnen de lessen LO.

Uit de gesprekken bleek daarnaast dat klasgenoten een grote invloed hebben op hoe leerlingen zich voelen tijdens LO. Positieve reacties, steun en aanmoediging zorgen ervoor dat leerlingen zich veiliger voelen en meer durven deelnemen. Negatieve opmerkingen, lachen met fouten of als laatste gekozen worden tijdens groepsverdelingen versterken daarentegen gevoelens van onzekerheid en schaamte.

Ook de rol van de leerkracht kwam sterk naar voren tijdens de gesprekken. Leerlingen gaven aan dat zij zich veiliger voelen wanneer een leerkracht rustig blijft, positieve feedback geeft, begrip toont en rekening houdt met verschillen tussen leerlingen. Vooral leerkrachten die inzetten op aanmoediging, succeservaringen en een veilige klassfeer worden als helpend ervaren. Anderzijds geven leerlingen aan dat te veel druk, roepen, strenge reacties of voortdurend vergelijken met andere leerlingen extra spanning kunnen veroorzaken.

Daarnaast werden gesprekken gevoerd met leerkrachten LO. Hieruit bleek dat veel leerkrachten zich bewust zijn van het bestaan van faalangst binnen LO, maar dat zij zich niet altijd voldoende voorbereid voelen om hiermee om te gaan. Verschillende leerkrachten gaven aan dat er weinig concrete richtlijnen of praktische handvaten bestaan rond dit thema. Vaak proberen leerkrachten op basis van eigen ervaring of gevoel om leerlingen gerust te stellen, maar ontbreekt er een duidelijk kader rond hoe men faalangst binnen LO concreet kan herkennen en aanpakken.

Volgens verschillende leerkrachten kan LO faalangst versterken doordat leerlingen zichtbaar moeten presteren voor anderen. In tegenstelling tot veel theoretische vakken zijn fouten tijdens LO onmiddellijk zichtbaar voor de volledige klasgroep. Ook competitie, evaluaties, sociale vergelijking en onzekerheid over het eigen lichaam werden door leerkrachten vaak genoemd als oorzaken van spanning bij leerlingen.

Uit de gesprekken met leerkrachten en leerlingenbegeleiders bleek bovendien dat faalangst zeer verschillend geïnterpreteerd wordt. Sommige leerkrachten bekijken faalangst nog steeds als “iets dat tussen de oren zit” of denken dat leerlingen zich gewoon meer moeten inzetten. Dit toont aan dat er soms nog onvoldoende kennis en begrip bestaat rond de complexiteit van faalangst. Tegelijkertijd

gaven veel respondenten aan dat positieve feedback, differentiatie, kleinere groepen en procesgerichte evaluatie belangrijke beschermende factoren kunnen zijn.

Tijdens de gesprekken werd ook duidelijk dat de praktische haalbaarheid van bepaalde aanpakken niet altijd evident is. Verschillende leerkrachten gaven aan dat werken in kleinere groepen of individueel begeleiden in sommige scholen moeilijk haalbaar is door grote klasgroepen, beperkte tijd of organisatorische beperkingen. Toch benadrukten bijna alle respondenten het belang van een veilige leeromgeving waarin leerlingen fouten mogen maken zonder angst om uitgelachen of veroordeeld te worden.

Op basis van deze gesprekken en eigen ervaringen kan geconcludeerd worden dat faalangst binnen de lessen LO een veelvoorkomende en complexe problematiek vormt. Niet elke leerling ervaart spanning op dezelfde manier en ook de oorzaken verschillen sterk van persoon tot persoon. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten oog hebben voor het individuele proces van elke leerling. Een veilige, ondersteunende en motiverende aanpak kan een groot verschil maken in het zelfvertrouwen en welzijn van leerlingen binnen de lessen lichamelijke opvoeding.

Daarnaast kwamen uit de gesprekken en interviews ook verschillende mogelijke oplossingen en ondersteunende aanpakken naar voren om faalangst binnen de lessen LO te verminderen. Zowel leerlingen, leerkrachten als leerlingenbegeleiders benadrukten dat kleine aanpassingen binnen de lespraktijk vaak al een groot verschil kunnen maken voor het zelfvertrouwen van leerlingen.

Een eerste belangrijke oplossing die vaak terugkwam, is het creëren van een veilige en positieve leeromgeving. Leerlingen gaven aan dat zij zich rustiger voelen wanneer fouten maken als normaal wordt beschouwd en wanneer er niet gelachen wordt met klasgenoten. Een respectvolle klassfeer blijkt dus een belangrijke voorwaarde te zijn om leerlingen met faalangst meer veiligheid te bieden. Ook duidelijke afspraken rond respect, samenwerken en omgaan met fouten kunnen hierbij helpen.

Daarnaast werd positieve feedback meermaals genoemd als een belangrijke beschermende factor. Leerlingen voelen zich meer ondersteund wanneer leerkrachten focussen op wat goed gaat in plaats van enkel op fouten of prestaties. Kleine complimenten, aanmoedigingen en het benoemen van vooruitgang kunnen volgens de respondenten het zelfvertrouwen van leerlingen versterken. Hierbij is het belangrijk dat leerkrachten aandacht hebben voor inzet en persoonlijke groei in plaats van enkel voor prestaties of punten.

Ook differentiatie en procesgericht werken werden vaak aangehaald als helpende aanpakken. Niet elke leerling beschikt over dezelfde motorische vaardigheden, sportervaring of fysieke mogelijkheden. Door oefeningen aan te passen aan het niveau van de leerling kunnen meer succeservaringen gecreëerd worden. Verschillende respondenten benadrukten dat succeservaringen essentieel zijn om leerlingen opnieuw vertrouwen te laten krijgen in hun eigen kunnen.

Daarnaast gaven zowel leerlingen als leerkrachten aan dat werken in kleinere groepen een positieve invloed kan hebben op leerlingen met faalangst. Wanneer leerlingen niet voortdurend bekeken worden door een grote groep, durven zij vaak meer proberen en ervaren zij minder druk. Ook coöperatieve werkvormen, waarbij samenwerken belangrijker is dan competitie, werden als positief ervaren.

Verder kwam uit de gesprekken naar voren dat evaluaties een grote invloed hebben op de spanning die leerlingen ervaren tijdens LO. Daarom werd het belang van procesgerichte en formatieve evaluatie benadrukt. Hierbij ligt de focus niet enkel op het eindresultaat, maar ook op inzet, groei, samenwerking en persoonlijke vooruitgang. Op die manier krijgen leerlingen meer kansen om positieve ervaringen op te doen en vermindert de angst om te falen.

Ook de manier waarop groepen worden verdeeld bleek een belangrijk aandachtspunt te zijn. Verschillende leerlingen gaven aan dat het kiezen van teams door klasgenoten gevoelens van onzekerheid en schaamte kan versterken. Daarom werd voorgesteld dat leerkrachten beter zelf groepen samenstellen om negatieve ervaringen te vermijden.

Tot slot benadrukten verschillende respondenten dat leerkrachten meer ondersteuning en vorming nodig hebben rond het omgaan met faalangst binnen LO. Veel leerkrachten beschikken momenteel niet over voldoende praktische handvaten om signalen van faalangst te herkennen of hier gepast mee om te gaan. Extra vormingen, observatiefiches en concrete didactische tools zouden leerkrachten kunnen helpen om bewuster en gericht met deze problematiek aan de slag te gaan.

Uit de gesprekken blijkt dus duidelijk dat een combinatie van een veilige leeromgeving, positieve feedback, differentiatie, succeservaringen en procesgericht werken een belangrijke bijdrage kan leveren aan het verminderen van faalangst binnen de lessen lichamelijke opvoeding.

6.3.4 Observaties

Doorheen de volledige opleiding werden tijdens verschillende stages observaties uitgevoerd binnen de lessen lichamelijke opvoeding. Deze observaties gebeurden zowel bewust aan de hand van observatiesjablonen als onbewust vanuit eigen ervaringen en gevoelens. Omdat ik zelf ook sterk geconfronteerd word met faalangst, merkte ik vaak sneller signalen van onzekerheid en spanning op bij leerlingen. Ik vergeleek mezelf vroeger voortdurend met anderen, wat een typisch kenmerk is van faalangst, en herkende daardoor bepaalde gedragingen ook sneller bij leerlingen binnen de klascontext.

Tijdens de observaties werd duidelijk dat faalangst zich op zeer uiteenlopende manieren kan uiten. Sommige leerlingen vertonen heel zichtbare signalen zoals blokkeren, zweten, trillen, huilen of opdrachten vermijden. Bij andere leerlingen is faalangst minder zichtbaar aanwezig, maar merk je bijvoorbeeld voortdurend twijfelen, onzeker gedrag, perfectionisme of het zichzelf negatief vergelijken met klasgenoten. Verschillende leerlingen spraken zichzelf ook negatief toe of gaven snel op wanneer iets moeilijk verliep.

Uit zowel de observaties als de enquêtes blijkt dat sociale vergelijking een grote invloed heeft op het zelfvertrouwen van leerlingen. Maar liefst 48,2% van de leerlingen gaf in de enquête aan zichzelf regelmatig te vergelijken met anderen tijdens LO-lessen. Daarnaast gaf 64,3% aan bang te zijn om uitgelachen te worden door klasgenoten. Tijdens observaties werd dit ook duidelijk zichtbaar. Leerlingen keken voortdurend naar hoe goed anderen een opdracht uitvoerden en reageerden soms onzeker wanneer zij merkten dat klasgenoten sterker of vaardiger waren.

De invloed van de huidige maatschappij en sociale media kwam hierbij sterk naar voren. Jongeren worden vandaag voortdurend geconfronteerd met een zogenaamd “ideaalbeeld”, zowel op vlak van uiterlijk als prestaties. Hierdoor ervaren veel leerlingen onzekerheid over hun lichaam, fysieke mogelijkheden en sportieve prestaties. Vooral tijdens turnlessen, zwemlessen of evaluatiemomenten merkten verschillende leerlingen zichtbaar stressgedrag. Ook in de kleedkamer werd soms onzekerheid opgemerkt rond lichaamsbeeld en sociale vergelijking.

Uit de observaties bleek daarnaast dat leerlingen het meeste spanning ervaren tijdens individuele opdrachten en evaluatiemomenten. Dit sluit ook aan bij de resultaten van de leerlingenenquête waarin kracht- en conditietraining (43,1%), atletiek (40%), zwemmen (29,2%) en gymnastiek (26,2%) als meest stressvolle onderdelen werden aangeduid. Vooral opdrachten waarbij leerlingen individueel iets moesten tonen voor de groep zorgden voor opvallend meer spanning. Leerlingen

gingen hierbij vaker twijfelen, stelden opdrachten uit of vroegen voortdurend bevestiging aan de leerkracht.

Ook competitieve spelvormen en groepsverdelingen zorgden regelmatig voor spanning. Tijdens observaties werd zichtbaar dat sommige leerlingen angstig reageerden wanneer teams gekozen moesten worden door klasgenoten. Leerlingen die minder sportief waren of weinig zelfvertrouwen hadden, bleven vaker stil op de achtergrond of werden als laatste gekozen. Dit versterkte gevoelens van onzekerheid en sociale spanning.

Daarnaast werd tijdens de observaties duidelijk dat niet elke leerling op dezelfde manier reageert op stressvolle situaties. Sommige leerlingen trekken zich sociaal terug of vermijden deelname, terwijl anderen net luid of impulsief reageren uit onzekerheid. Hierdoor is het voor leerkrachten niet altijd eenvoudig om faalangst onmiddellijk te herkennen.

Uit de observaties bleek verder dat de algemene klassfeer een grote invloed heeft op hoe veilig leerlingen zich voelen tijdens LO. In lessen waar een rustige en respectvolle sfeer hing, durfden leerlingen vaker fouten maken en nieuwe opdrachten proberen. Positieve reacties van klasgenoten en ondersteuning door de leerkracht hadden hierbij een duidelijke positieve invloed op het zelfvertrouwen van leerlingen.

Tijdens bijna alle observaties werd vastgesteld dat leerkrachten regelmatig positieve feedback geven aan leerlingen. Ook uit de leerlingenenquête bleek dat 53,8% van de leerlingen zich gesteund voelt door hun leerkracht wanneer zij iets moeilijk vinden. Veel leerkrachten proberen leerlingen gerust te stellen door hen aan te moedigen, extra uitleg te geven of positieve bevestiging te bieden. Bij leerlingen met extreme spanning werd soms een individueel gesprek gevoerd na de les.

Toch bleek uit observaties dat deze aanpak niet altijd voldoende effect heeft. Sommige leerlingen blijven ondanks positieve feedback erg onzeker of blijven zichzelf negatief beoordelen. Daarnaast werd vastgesteld dat grote klasgroepen, beperkte lestijd en organisatorische factoren het soms moeilijk maken om voldoende individuele begeleiding te bieden aan leerlingen met faalangst.

Tijdens de observaties werd ook zichtbaar dat sommige leerkrachten onbewust spanning kunnen versterken. Bijvoorbeeld door leerlingen onverwacht voor de groep te laten demonstreren, sterke nadruk te leggen op prestaties of leerlingen met elkaar te vergelijken. Hoewel dit meestal niet bewust gebeurt, kan dit voor leerlingen met weinig zelfvertrouwen extra stress veroorzaken.

Uit de observaties kan geconcludeerd worden dat faalangst binnen LO op veel verschillende manieren aanwezig is en vaak sterker zichtbaar wordt tijdens individuele, competitieve of evaluatieve situaties. Tegelijkertijd tonen de observaties aan dat de aanpak van de leerkracht een grote invloed heeft op het welbevinden van leerlingen. Een veilige leeromgeving, positieve feedback, differentiatie en aandacht voor het individuele proces van elke leerling blijken belangrijke factoren te zijn in het verminderen van spanning en onzekerheid tijdens de lessen lichamelijke opvoeding.

6.3.5 Verwerking van de gegevens

Op basis van de literatuurstudie, enquêtes, interviews, gesprekken en observaties kan geconcludeerd worden dat faalangst een duidelijk aanwezige en complexe problematiek vormt binnen de lessen lichamelijke opvoeding in de eerste graad van het secundair onderwijs. De verschillende onderzoeksmethoden vullen elkaar sterk aan en tonen grotendeels gelijkaardige resultaten en tendensen aan. Hierdoor ontstaat een genuanceerd en praktijkgericht beeld van hoe leerlingen faalangst ervaren binnen LO en welke factoren hierbij een belangrijke rol spelen.

Uit zowel de literatuur als het praktijkonderzoek blijkt dat faalangst niet veroorzaakt wordt door één enkele factor, maar ontstaat vanuit een combinatie van persoonlijke, sociale en schoolgebonden elementen. Vooral prestatiedruk, sociale vergelijking, perfectionisme, onzekerheid over het eigen lichaam en angst om beoordeeld of uitgelachen te worden, kwamen voortdurend terug binnen de verschillende onderzoeksresultaten. Zowel leerlingen, leerkrachten als leerlingenbegeleiders benadrukten dat leerlingen zichzelf vaak vergelijken met klasgenoten en hierdoor gevoelens van onzekerheid ontwikkelen. Vooral binnen de lessen LO wordt deze vergelijking extra zichtbaar doordat leerlingen voortdurend moeten bewegen, samenwerken en presteren in aanwezigheid van anderen.

De resultaten tonen daarnaast aan dat LO voor veel leerlingen een dubbel gevoel oproept. Enerzijds ervaren leerlingen LO als ontspannend, afwisselend en leuk. Bijna de helft van de leerlingen gaf aan de lessen meestal leuk te vinden en meer dan een kwart kijkt er zelfs altijd naar uit. Anderzijds blijkt uit de enquêtes, interviews en observaties dat een grote groep leerlingen regelmatig gevoelens van

spanning, onzekerheid of stress ervaart tijdens LO. Slechts 13,8% van de leerlingen gaf aan nooit stress of faalangst te ervaren tijdens de lessen LO.

Uit de verwerking van de gegevens blijkt dat vooral zichtbare prestaties voor extra spanning zorgen. Evaluatiemomenten, individueel iets moeten tonen voor de klas, competitieve opdrachten, groepsverdelingen en conditietesten werden het vaakst genoemd als stressvolle situaties. Vooral kracht- en conditietraining (43,1%), atletiek (40%), zwemmen (29,2%) en gymnastiek (26,2%) werden door leerlingen aangeduid als stressvolle onderdelen binnen LO. Deze resultaten kwamen ook sterk terug tijdens observaties en gesprekken met leerlingen. Leerlingen die onzeker zijn over hun fysieke mogelijkheden of lichaamsbeeld voelen zich tijdens dergelijke activiteiten vaak extra kwetsbaar.

Daarnaast blijkt uit de onderzoeksgegevens dat sociale factoren een enorme invloed hebben op het ontstaan van faalangst binnen LO. Maar liefst 64,3% van de leerlingen gaf aan bang te zijn om uitgelachen te worden door klasgenoten. Ook groepsverdelingen, opmerkingen van medeleerlingen en het vergelijken van prestaties zorgen ervoor dat leerlingen zich onzeker voelen. Tijdens observaties werd zichtbaar dat leerlingen die minder sportief zijn zich vaker terugtrekken, twijfelen of deelname proberen te vermijden. Sommige leerlingen werden tijdens groepsverdelingen als laatste gekozen, wat gevoelens van schaamte en onzekerheid verder versterkte.

De onderzoeksresultaten tonen bovendien aan dat faalangst zich op verschillende manieren kan uiten. Sommige leerlingen vertonen zichtbare signalen zoals zweten, trillen, blokkeren of emotioneel reageren op fouten. Andere leerlingen tonen eerder subtiele signalen zoals perfectionisme, vermijdingsgedrag, zichzelf negatief vergelijken of voortdurend bevestiging vragen aan de leerkracht. Leerlingenbegeleiders gaven aan dat emotionele reacties zoals huilen of blokkeren (71,4%) en vermijdingsgedrag (61,9%) de meest voorkomende signalen van faalangst zijn.

Verder blijkt uit alle onderzoeksmethoden dat de rol van de leerkracht een zeer grote invloed heeft op hoe leerlingen LO ervaren. Meer dan de helft van de leerlingen gaf aan zich gesteund te voelen door de leerkracht wanneer iets moeilijk verloopt. Positieve feedback, duidelijke uitleg, begrip tonen en leerlingen aanmoedigen blijken belangrijke beschermende factoren te zijn tegen faalangst. Zowel leerlingen, leerkrachten als leerlingenbegeleiders benadrukten dat een veilige leeromgeving essentieel is om leerlingen meer zelfvertrouwen te geven.

Tegelijkertijd tonen de onderzoeksgegevens aan dat bepaalde didactische en pedagogische aanpakken gevoelens van spanning kunnen versterken. Een te sterke focus op prestaties, competitieve opdrachten, negatieve feedback, publieke evaluaties of leerlingen onverwacht voor de groep laten demonstreren zorgen vaak voor extra stress. Sommige leerlingen gaven aan dat zij zich onder druk gezet voelen wanneer leerkrachten te hoge verwachtingen stellen of voortdurend prestaties vergelijken met andere leerlingen. Ook leerlingenbegeleiders gaven aan dat competitiegerichte klasomgevingen en negatieve opmerkingen het zelfvertrouwen van leerlingen sterk kunnen aantasten.

Uit de verwerking van alle onderzoeksgegevens kwamen ook verschillende mogelijke oplossingen en ondersteunende aanpakken naar voren. Zowel leerlingen, leerkrachten als leerlingenbegeleiders benadrukten het belang van:

- positieve feedback;
- procesgerichte evaluatie;
- differentiatie;
- succeservaringen creëren;
- werken in kleinere groepen;
- veilige groepsverdelingen;
- coöperatieve werkvormen;
- een veilige en respectvolle klassfeer;
- aandacht voor het individuele proces van elke leerling.

Vooraf procesgericht werken en focussen op persoonlijke groei in plaats van enkel op prestaties blijken belangrijke beschermende factoren tegen faalangst te zijn. Leerlingen voelen zich veiliger wanneer fouten maken als normaal wordt beschouwd en wanneer zij kansen krijgen om op hun eigen tempo succeservaringen op te doen.

Daarnaast tonen de resultaten aan dat er nog nood is aan extra ondersteuning en vorming voor leerkrachten rond het omgaan met faalangst binnen LO. Verschillende leerkrachten gaven aan dat zij zich niet altijd voldoende voorbereid voelen om signalen van faalangst te herkennen of gepast te reageren op leerlingen met extreme spanning of onzekerheid. Ook leerlingenbegeleiders

benadrukten het belang van samenwerking tussen leerkrachten, CLB en leerlingenbegeleiding om leerlingen beter te ondersteunen.

Op basis van de verwerking van alle onderzoeksgegevens kan geconcludeerd worden dat faalangst binnen LO een actuele en belangrijke problematiek vormt binnen de eerste graad van het secundair onderwijs. Sociale vergelijking, prestatiedruk, onzekerheid over het eigen lichaam en angst om fouten te maken spelen hierbij een grote rol. Tegelijkertijd blijkt dat leerkrachten door middel van een veilige, ondersteunende en motiverende aanpak een grote positieve invloed kunnen hebben op het zelfvertrouwen en welzijn van leerlingen tijdens de lessen lichamelijke opvoeding.

6.3.6 Conclusie – Praktijkonderzoek

Deze bachelorproef onderzocht welke didactische en pedagogische aanpakken leerkrachten lichamelijke opvoeding kunnen gebruiken om faalangst bij leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs te verminderen. Op basis van de literatuurstudie, enquêtes, interviews, gesprekken en observaties kan geconcludeerd worden dat faalangst een veelvoorkomende en complexe problematiek vormt binnen de lessen LO. De resultaten tonen aan dat veel leerlingen spanning, onzekerheid en prestatiedruk ervaren tijdens bewegingssituaties waarbij zij zichtbaar moeten presteren voor klasgenoten en leerkrachten.

Een eerste belangrijke conclusie is dat faalangst binnen LO door verschillende factoren ontstaat. Zowel uit de enquêtes als uit de gesprekken met leerlingen, leerkrachten en leerlingenbegeleiders blijkt dat sociale vergelijking, prestatiedruk, perfectionisme, laag zelfvertrouwen en angst om fouten te maken een grote rol spelen. Daarnaast zorgen ook onzekerheid over het eigen lichaam, negatieve ervaringen uit het verleden, reacties van klasgenoten en hoge verwachtingen vanuit de omgeving voor extra spanning bij leerlingen. Vooral tijdens de puberteit bevinden jongeren zich in een kwetsbare fase waarin sociale aanvaarding en zelfbeeld een belangrijke rol spelen.

Daarnaast toont het onderzoek aan dat leerlingen LO vaak als een dubbel gevoel ervaren. Enerzijds vinden veel leerlingen LO leuk omdat zij kunnen bewegen, ontspannen en samenwerken met

vrienden. Anderzijds ervaren veel leerlingen stress tijdens evaluaties, competitieve opdrachten, groepsverdelingen of wanneer zij individueel iets moeten tonen voor de klas. Vooral individuele sporten, conditietesten, gymnastiek, dans en zwemlessen blijken situaties te zijn waarin leerlingen zich extra kwetsbaar voelen.

Ook werd duidelijk dat faalangst zich op verschillende manieren kan uiten. Sommige leerlingen tonen zichtbare signalen zoals zweten, trillen, blokkeren, huilen of opdrachten vermijden. Andere leerlingen reageren eerder door perfectionistisch gedrag, voortdurend bevestiging te zoeken, zichzelf negatief te vergelijken of zich sociaal terug te trekken. Hierdoor blijkt dat faalangst niet altijd onmiddellijk zichtbaar is en dat leerkrachten alert moeten zijn voor zowel duidelijke als subtiele signalen van onzekerheid.

Uit het praktijkonderzoek blijkt bovendien dat klasgenoten een grote invloed hebben op het zelfvertrouwen van leerlingen tijdens LO. Angst om uitgelachen te worden, als laatste gekozen te worden of negatief beoordeeld te worden door anderen zorgt ervoor dat veel leerlingen minder durven deelnemen aan opdrachten. Een veilig sociaal klimaat binnen de klasgroep blijkt daarom essentieel te zijn om faalangst te verminderen.

Daarnaast bevestigt het onderzoek dat de aanpak van de leerkracht een zeer grote invloed heeft op het welbevinden van leerlingen tijdens de lessen LO. Leerlingen voelen zich veiliger wanneer leerkrachten rustig blijven, positieve feedback geven, begrip tonen en rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Een ondersteunende en motiverende houding kan het zelfvertrouwen van leerlingen versterken en gevoelens van spanning verminderen.

Tegelijkertijd blijkt dat bepaalde didactische aanpakken faalangst net kunnen versterken. Een te sterke focus op prestaties en punten, competitieve klasomgevingen, negatieve feedback, publieke evaluaties of leerlingen onverwacht voor de groep laten demonstreren zorgen vaak voor extra stress en onzekerheid. Ook het vergelijken van leerlingen onderling of het laten kiezen van teams door klasgenoten kan een negatieve invloed hebben op leerlingen met weinig zelfvertrouwen.

Op basis van alle onderzoeksgegevens kan geconcludeerd worden dat leerkrachten LO faalangst best aanpakken door bewust in te zetten op een veilig, positief en ondersteunend leerklimaat. Hierbij is

het belangrijk dat fouten maken gezien wordt als een normaal onderdeel van leren. Leerlingen moeten het gevoel krijgen dat zij mogen groeien op hun eigen tempo zonder voortdurend beoordeeld of vergeleken te worden met anderen.

Daarnaast blijkt differentiatie een belangrijke aanpak te zijn binnen LO. Niet elke leerling beschikt over dezelfde motorische vaardigheden, fysieke mogelijkheden of sportervaring. Door oefeningen aan te passen aan het niveau van de leerling kunnen meer succeservaringen gecreëerd worden, wat een positieve invloed heeft op het zelfvertrouwen van leerlingen. Ook procesgerichte evaluatie blijkt een belangrijke beschermende factor te zijn. Hierbij ligt de focus niet enkel op prestaties of eindresultaten, maar ook op inzet, vooruitgang, samenwerking en persoonlijke groei.

Verder tonen de resultaten aan dat werken in kleinere groepen en gebruikmaken van coöperatieve werkvormen helpend kunnen zijn voor leerlingen met faalangst. Leerlingen ervaren minder druk wanneer zij niet voortdurend bekeken worden door een grote groep. Ook veilige groepsverdelingen, keuzevrijheid en voldoende oefenkansen kunnen bijdragen aan meer veiligheid en zelfvertrouwen.

Tot slot blijkt uit het onderzoek dat veel leerkrachten zich nog onvoldoende voorbereid voelen om met faalangst om te gaan binnen LO. Daarom is er nood aan meer vorming, praktische handvaten en ondersteuning rond het herkennen en begeleiden van leerlingen met faalangst. Ook samenwerking tussen leerkrachten, leerlingenbegeleiding en CLB blijkt belangrijk te zijn om leerlingen optimaal te ondersteunen.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat faalangst binnen de lessen lichamelijke opvoeding een belangrijke invloed heeft op het welzijn en de deelname van leerlingen. Door bewust in te zetten op positieve feedback, differentiatie, succeservaringen, procesgerichte evaluatie en een veilig pedagogisch klimaat kunnen leerkrachten LO een belangrijke rol spelen in het verminderen van faalangst en het versterken van het zelfvertrouwen van leerlingen binnen de eerste graad secundair onderwijs.

7 PRAKTISCHE GIDS: EXPEDITIE LO – VAN FAALANGST NAAR ZELFVERTROUWEN

7.1 ONTSTAAN GIDS

Uit het praktijkonderzoek van deze bachelorproef bleek dat veel leerkrachten lichamelijke opvoeding nood hebben aan concrete ondersteuning rond het omgaan met faalangst binnen de lessen LO. Zowel uit de enquêtes, interviews als gesprekken met leerkrachten en leerlingenbegeleiders kwam naar voren dat leerkrachten zich niet altijd voldoende voorbereid voelen om signalen van faalangst te herkennen en hier op een gepaste manier mee om te gaan. Daarnaast gaven verschillende respondenten aan dat er weinig praktische hulpmiddelen, fiches of concrete handvaten bestaan die specifiek gericht zijn op faalangst binnen de lessen lichamelijke opvoeding.

Vanuit deze nood ontstond het idee om een praktische en visueel aantrekkelijke gids te ontwikkelen die leerkrachten kan ondersteunen binnen hun dagelijkse lespraktijk. Het doel van deze gids is om leerkrachten op een toegankelijke manier inzicht te geven in faalangst binnen LO en hen concrete didactische en pedagogische tools aan te bieden om hiermee om te gaan.

Aangezien er momenteel nog weinig specifieke hulpmiddelen bestaan rond dit thema binnen de context van lichamelijke opvoeding, werden binnen deze bachelorproef verschillende eigen observatiefiches, hulpfiches en praktische tools ontworpen. Hierbij werd bewust gekozen voor materiaal dat gemakkelijk bruikbaar is binnen de lespraktijk, zonder dat leerkrachten hiervoor voortdurend digitale media moeten gebruiken.

Daarnaast bleek uit het onderzoek dat leerkrachten het soms moeilijk vinden om enerzijds voldoende

ondersteuning te bieden aan leerlingen met faalangst en anderzijds een efficiënte lesorganisatie te behouden binnen vaak grote klasgroepen. Daarom werd binnen deze gids sterk ingezet op haalbare en praktisch toepasbare strategieën die geïntegreerd kunnen worden binnen verschillende LO-lessen en sportactiviteiten.



Figuur 8: Cover gids - Expeditie LO

De praktische gids kreeg de naam “Expeditie LO – Van faalangst naar zelfvertrouwen”. Binnen dit berg- en expeditiethema staat groeien centraal: leerlingen stap voor stap begeleiden richting meer zelfvertrouwen, succeservaringen en een veilig gevoel binnen de lessen LO. Als ondersteunende mascotte werd “Cliff de Alpi-paca” ontworpen. Cliff fungeert als een herkenbaar en motiverend figuur binnen de gids en helpt om het thema op een speelse, toegankelijke en visueel aantrekkelijke manier vorm te geven.

Binnen de gids wordt beschreven hoe leerkrachten LO signalen van faalangst kunnen herkennen, hoe zij een veilig leerklimaat kunnen creëren en welke didactische en pedagogische aanpakken kunnen helpen om leerlingen meer zelfvertrouwen te geven tijdens de lessen lichamelijke opvoeding

7.2 DOELEN

7.2.1 Hoofddoel

Deze gids heeft als doel om leerkrachten lichamelijke opvoeding tegen het einde van het schooljaar concrete en haalbare handvatten aan te reiken om faalangst bij leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs preventief en actief aan te pakken via een veilige, gedifferentieerde en procesgerichte lesaanpak.

7.2.2 USMART-doelstellingen

De gids is opgemaakt volgens het USMART-principe. In de eerste plaats is de gids uitdagend, omdat leerkrachten lichamelijke opvoeding worden aangemoedigd om kritisch stil te staan bij hun eigen lesaanpak en bewuster om te gaan met psychologische veiligheid, differentiatie, procesgericht evalueren en het versterken van het zelfvertrouwen van leerlingen met faalangst. De gids wil leerkrachten stimuleren om verder te kijken dan enkel motorische prestaties en meer aandacht te besteden aan het welbevinden van leerlingen binnen de lessen LO.

Daarnaast is de gids specifiek opgebouwd doordat er concrete en praktijkgerichte tools worden aangereikt waarmee leerkrachten onmiddellijk aan de slag kunnen gaan binnen hun eigen lessen. Zo leren leerkrachten signalen van faalangst herkennen, een veilig sportklimaat creëren, differentiatie toepassen, acute stressmomenten begeleiden en breed evalueren binnen de lessen lichamelijke opvoeding.

De gids is eveneens meetbaar, aangezien het effect zichtbaar kan worden in het gedrag en de betrokkenheid van leerlingen. Leerlingen kunnen actiever deelnemen aan de lessen, meer succeservaringen opdoen en minder vermijdingsgedrag tonen. Ook kan de leerkracht nagaan in

welke mate de vier tools van de Hoogtemeter-methodiek effectief worden toegepast binnen de eigen lespraktijk.

Verder is de gids acceptabel omdat deze aansluit bij de leefwereld van leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs en tegelijkertijd rekening houdt met de dagelijkse praktijk van de leerkracht lichamelijke opvoeding. Bovendien sluit de methodiek aan bij actuele onderwijsvisies rond welbevinden, differentiatie en breed evalueren. De tools zijn bewust laagdrempelig en praktisch opgesteld zodat ze onmiddellijk inzetbaar zijn binnen bestaande LO-lessen.

Daarnaast is de gids realistisch uitgewerkt. De aangeboden werkvormen, fiches en tools zijn haalbaar binnen een gewone les lichamelijke opvoeding en vereisen weinig extra materiaal of voorbereiding. Hierdoor kunnen leerkrachten de methodiek eenvoudig integreren binnen hun huidige lespraktijk zonder grote organisatorische veranderingen.

Tot slot is de gids tijdsgebonden, aangezien deze ontworpen werd om flexibel gebruikt te worden gedurende een volledig schooljaar binnen de lessen lichamelijke opvoeding van de eerste graad secundair onderwijs. Op die manier kunnen leerlingen stap voor stap begeleid worden richting meer zelfvertrouwen en een vermindering van faalangst.

7.3 CLIFF DE ALPI-PACA

De gids bevat een mascotte, namelijk “Cliff de Alpi-paca”. Zijn naam is bewust gekozen en verwijst naar het centrale berg- en expeditiethema van deze gids.

- Cliff verwijst naar *een rotswand of klif* binnen het bergthema. Een cliff symboliseert een uitdaging, een obstakel of een moeilijke klim die overwonnen moet worden. Dit sluit aan bij leerlingen met faalangst, die vaak een figuurlijke “berg” moeten beklimmen richting meer zelfvertrouwen.
- Alpi verwijst naar *de Alpen* en benadrukt het expeditie- en bergthema van de gids. Daarnaast symboliseert het avontuur, persoonlijke groei en het stap voor stap bereiken van een doel.
- Paca is afgeleid van het woord *alpaca*, het dier waarop de mascotte gebaseerd is. Alpaca's worden vaak geassocieerd met rust, zachtheid, veiligheid en vriendelijkheid. Deze



Figuur 9: “Cliff” de Alpi-Paca

eigenschappen sluiten nauw aan bij het creëren van een veilige en ondersteunende leeromgeving voor leerlingen met faalangst.

Cliff vervult doorheen de gids een dubbele rol: enerzijds fungeert hij als didactische coach voor de sportleerkracht, anderzijds als rustbrenger voor de leerling.

Als ervaringsdeskundige deelt Cliff doorheen de gids korte en herkenbare quotes, praktische “*cliffhangers*” met tips en eigen ervaringen rond faalangst. Op die manier helpt hij om het onderwerp bespreekbaar te maken en leerkrachten op een toegankelijke manier te ondersteunen.

7.4 THEMA EN SYMBOLIEK

7.4.1 Link met het berg- en expeditie thema

Binnen deze gids werd bewust gekozen voor een berg- en expeditiethema omdat dit sterk aansluit bij de beleving van leerlingen met faalangst binnen de lessen lichamelijke opvoeding. Voor veel leerlingen voelt deelnemen aan een LO-les namelijk aan als een uitdagende beklimming waarbij ze geconfronteerd worden met onzekerheid, spanning, prestatiedruk en de angst om fouten te maken.

Een berg beklimmen verloopt bovendien nooit in één rechte lijn. Onderweg zijn er obstakels, moeilijke stukken, rustmomenten en soms zelfs momenten waarop iemand wil opgeven. Dit kan vergeleken worden met het proces dat leerlingen met faalangst doormaken. Ook zij hebben nood aan ondersteuning, veiligheid, motivatie en succeservaringen om stap voor stap vooruitgang te boeken.

Het expeditiethema symboliseert daarom het groeiproces richting meer zelfvertrouwen. De nadruk ligt hierbij niet op zo snel mogelijk de top bereiken, maar wel op het durven zetten van kleine stappen vooruit. Elke leerling bewandelt namelijk zijn eigen route en ontwikkelt zich op zijn eigen tempo.

Daarnaast sluit het thema ook inhoudelijk sterk aan bij lichamelijke opvoeding. Binnen LO worden leerlingen regelmatig uitgedaagd om grenzen te verleggen, samen te werken, risico's te nemen, door te zetten en nieuwe vaardigheden te ontwikkelen. Net zoals tijdens een echte expeditie spelen vertrouwen, begeleiding en veiligheid hierbij een cruciale rol.

Binnen deze symboliek krijgt ook de leerkracht een belangrijke betekenis. De leerkracht fungeert als een soort expeditiegids die leerlingen ondersteunt tijdens moeilijke momenten, veiligheid creëert en hen helpt om stap voor stap sterker te worden. De leerling hoeft de “berg” dus niet alleen te beklimmen.

Ook verschillende onderdelen van de gids zijn bewust gekoppeld aan het bergthema:

- De berg staat symbool voor uitdagingen en drempels.
- De top symboliseert groei, succeservaringen en zelfvertrouwen.
- De hoogtemeter visualiseert het groeiproces van de leerling.
- De expeditieroute verwijst naar het leerproces met vallen, opstaan en doorgroeien.
- Cliff de Alpi-paca symboliseert rust, veiligheid, ondersteuning en motivatie tijdens de tocht.

Door consequent gebruik te maken van deze symboliek wil de gids een veilige, motiverende en herkenbare omgeving creëren voor zowel leerkrachten als leerlingen. Het thema ondersteunt niet alleen de visuele vormgeving van de gids, maar versterkt ook de centrale boodschap ervan: leerlingen met faalangst begeleiden naar meer vertrouwen, stap voor stap, samen richting de top.

7.4.2 De psychologische betekenis (Kalmte versus Actie)

Bij het ontwerpen van deze gids werd bewust gezocht naar een evenwicht tussen kalmte en actie. Leerlingen met faalangst ervaren binnen de lessen lichamelijke opvoeding vaak spanning, prestatiedruk en onzekerheid. Hierdoor komt het stresssysteem in de hersenen sneller in werking, wat kan leiden tot blokkeren, vermijden of panikeren.

Tegelijk blijft lichamelijke opvoeding een actief bewegingsvak waarin leerlingen worden uitgedaagd om te bewegen, samen te werken en grenzen te verleggen. Daarom moest de vormgeving van de gids niet alleen rust uitstralen, maar ook motiveren tot groei en actie.

Het gekozen teal- en groentintenpalet ondersteunt deze balans op psychologisch vlak.

7.4.2.1 Kleurenpalet

Blauw staat voor rust, veiligheid, betrouwbaarheid en mentale kalmte. Deze kleur helpt om een gevoel van ontspanning en vertrouwen op te roepen, wat belangrijk is bij leerlingen met faalangst.

Groen symboliseert groei, herstel, balans en ontwikkeling. Daarnaast verwijst groen naar de growth mindset, waarbij fouten maken gezien wordt als een leerproces.

Teal (blauwgroen) combineert beide aspecten. De kleur brengt enerzijds de rustgevende eigenschappen van blauw samen met de frisse, actieve energie van groen. Hierdoor ondersteunt teal zowel het verminderen van spanning als het stimuleren van beweging en persoonlijke groei.

7.5 MODEL – DE HOOGTEMETER

Om het leer- en groeiproces van de leerling visueel en tastbaar te maken, maakt deze gids gebruik van een centraal didactisch model: De hoogtemeter. Waar een traditionele hoogtemeter tijdens een bergexpeditie simpelweg de fysieke hoogte meet, meet en begeleidt 'de hoogtemeter' binnen de LO-les de psychologische veiligheid, de inzet en de persoonlijke progressie van de leerling.

Het model is opgebouwd uit vier zones die symbool staan voor de emotionele en motorische toestand waarin een leerling zich kan bevinden.

Het doel van de expeditie gids is om via gerichte tools te zorgen dat leerlingen niet 'bevrozen' in de gevarezone, maar via de comfort- en groeizone stap voor stap richting de top klimmen.

7.5.1 Tools Hoogtemeter

7.5.1.1 *Overzicht*

LESFASE	TOOL VAN DE GIDS	SYMBOLISCHE BETEKENIS	CONCRETE ELEMENTEN & PRAKTISCHE TOEPASSING
1 LESSTART & OPWARMING 	 TOOL 1: HET BASECAMP <i>(Psychologische veiligheid)</i>	 De veilige, stabiele uitvalsbasis waar rust en voorspelbaarheid centraal staan voordat de klim begint.	 Element A: De High-Five Code Een poster van Cliff bij de ingang; leerlingen geven een high-five om stress achter te laten.  Element B: De Les-Topo Visuele lesstructuur op het whiteboard in de vorm van een bergroute (neemt angst voor het onbekende weg).  Element C: Tochtgenoten Coöperatieve opwarming zonder afspelen of individuele tijdsdruk.
2 KERN VAN DE LES 	 TOOL 2: DE KLIMGORDEL <i>(Binnenklasdifferentiatie)</i>	 Het ultieme veiligheidsmiddel dat een val opvangt, waardoor leerlingen grenzen durven te verleggen.	 Element A: Gekleurde Klimroutes Vier autonome niveaus (Groen, Blauw, Rood, Zwart). Leerlingen kiezen zelf hun startniveau.  Element B: Cliff's Topo-Kaarten Visuele, analoge instructiefiches per station (vermijdt klassikale demonstraties).  Element C: De Focus-Zekeraar Duo-werk waarbij de partner uitsluitend procesgerichte, positieve feedback geeft op één deelaspect.
3 CRISIS & BLOKKEREN 	 TOOL 3: DE ZUURSTOFFLES <i>(Acute interventie)</i>	 Het noodstelsel dat direct helpt om de ademhaling te reguleren en mentale rust en controle terug te krijgen.	 Element A: De Time-Out Gletsjer Een rustige hoek in de zaal met een "Alpi-Breathe"-kaart voor gecontroleerde ademhaling (box breathing).  Element B: De Rappel-Techniek Discreet terugschakelen naar een lagere route bij een acute blokkade om te eindigen met een succeservaring.  Element C: Cliff's Groeitalk Spiekbriefje aan het fluitjeskoord met kant-en-klare growth mindset-zinnen voor de leerkracht.
4 EVALUATIE & AFSLUITING 	 TOOL 4: DE TOP <i>(Breed & procesgericht)</i>	 Succes herdefiniëren: de top bereiken betekent niet 'beter zijn dan de rest', maar 'groeien ten opzichte van jezelf'.	 Element A: Het Expeditie-Logboek Korte, analoge zelfreflectie (A6-fiche) in de kleedkamer over inzet, durf en veiligheid.  Element B: De Groeimeter Beoordeling op basis van de individuele groeisprong (progressie) in plaats van vaste prestatietabellen.  Element C: De Cliff-Awards Certificaten voor sociaal-emotionele vaardigheden (bijv. "Rots in de branding" voor de beste zekeraar).

Figuur 10: Overzicht - Tools Hoogtemeter

7.5.1.2 Tool 1: Het Basecamp – Psychologische veiligheid

7.5.1.2.1 Uitleg

Binnen de chronologie van de lessen lichamelijke opvoeding (LO) is deze eerste tool onlosmakelijk verbonden met de lesstart en de opwarmingsfase.

Het didactische hoofddoel van 'Het Basecamp' is het installeren van psychologische veiligheid en voorspelbaarheid. Net zoals bergbeklimmers een stabiele, stressvrije thuisbasis nodig hebben alvorens zij de fysieke beklimming beginnen, hebben leerlingen met faalangst nood aan een veilig pedagogisch klimaat waarin de sociale prestatiedruk tot een minimum wordt gereduceerd. Pas wanneer dit emotionele fundament si gelegd, kan er spaken zijn van effectieve motorische durf en grensverlegging.

7.5.1.2.2 Elementen

7.5.1.2.2.1 Element A: De High – Five Code (Het Klascharter)

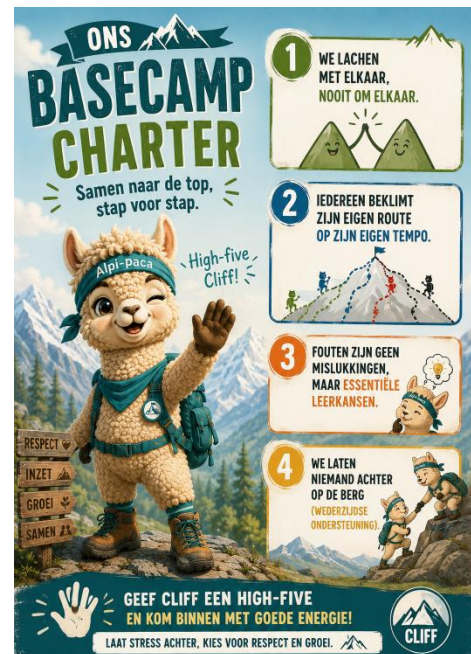
7.5.1.2.2.1.1 Didactische operationalisering

Aan het begin van het schooljaar (of de lessenreeks) ontwerpt de leerkracht samen met de leerlingen een visueel charter. Dit charter wordt belichaamd door een poster van de mascotte Cliff die aan de ingang van de sporthal wordt bevestigd.

7.5.1.2.2.1.2 Inhoudelijke criteria

Het charter bevat 4 kernregels die de nadruk verschuiven van prestatie naar sociale veiligheid:

1. We lachen met elkaar, nooit om elkaar.
2. Iedereen beklimt zijn eigen route op zijn eigen tempo.
3. Fouten zijn geen mislukkingen, maar essentiële leerkansen.
4. We laten niemand achter op de berg (wederzijdse ondersteuning).



Figuur 11: Affiche - Basecamp Charter

7.5.1.2.2.1.3 Praktische toepassing

Bij het betreden van de zaal geven de leerlingen de afbeelding van Cliff op de poster een fysieke high-five. Dit ritueel fungeert als een psychologische drempel: de leerling laat de sociale prestatiedruk en stress van de schoolomgeving achter in de kleedkamer en betreedt een nultolerantiezone voor uitsluiting of spot.

7.5.1.2.2.2 Element B: De Les-Topo (Visuele structuur)

7.5.1.2.2.2.1 Didactische operationalisering

Om cognitieve faalangst te reduceren, is voorspelbaarheid een cruciale factor. De leerkracht maakt gebruik van de 'Les-Topo': een vast whiteboard of magneetbord in de zaal waarop de structuur van de les visueel is uitgetekend in de vorm van een bergroute.

7.5.1.2.2.2.2 Praktische toepassing

Tijdens de initiële klassikale bijeenkomst (de centrale hergroepering) overloopt de leerkracht de route in maximaal twee minuten. Aan de hand van iconen wordt inzichtelijk gemaakt wat de

opwarming inhoudt, hoe de kern (de verschillende klimroutes) eruit ziet en wanneer de rust- en evaluatiemomenten plaatsvinden. Dit neemt de angst voor het onbekende — een grote trigger voor stress bij adolescenten — weg.

7.5.1.2.2.3 Element C: Tochtgenoten (Inclusieve en uitsluitingsvrije opwarming)

7.5.1.2.2.3.1 Didactische operationalisering

De opwarmingsfase mag geen bron van sociale vergelijking of vroege faalervaringen zijn. Er wordt gekozen voor coöperatieve bewegingsvormen waarbij individuele prestatie ondergeschikt is aan het groepsdoel.

7.5.1.2.2.3.2 Praktische toepassing

Er wordt gewerkt met een absolute didactische randvoorwaarde: geen eliminatiespelen (afvalspelen) en geen focus op individuele snelheid. Bij tikspelen worden getikte leerlingen niet aan de kant gezet (wat passiviteit en schaamte in de hand werkt), maar kunnen zij direct re-integreren in het spel door een coöperatieve handeling uit te voeren met een medeleerling (bijvoorbeeld een gezamenlijke synchrone squat of een high-five).

7.5.1.3 Tool 2: De Klimgordel – Binnenklasdifferentiatie en instructie

7.5.1.3.1 Inleiding

De 'Klimgordel' operationaliseert de actieve kern van de LO-les. De symboliek verwijst naar het cruciale veiligheidsmateriaal dat de klimmer beschermt tegen een fysieke val. Didactisch gezien staat de klimgordel voor een gedifferentieerde leeromgeving waarin de leerling de autonomie krijgt om zijn eigen grenzen op te zoeken, wetende dat de didactische structuur hem beschermt tegen publiek falen.

7.5.1.3.2 Elementen

7.5.1.3.2.1 Element A: De Gekleurde Klimroutes – Niveaudifferentiatie

7.5.1.3.2.1.1 Didactische operationalisering

Elke motorische opdracht of turnopstelling wordt door de leerkracht opgesplitst in vier opeenvolgende niveaus, visueel herkenbaar aan gekleurde kegels of markers. Dit principe is ontleend aan de gradering in klimhallen en skigebieden.

- Groen (Het Plateau): Sterk vereenvoudigd niveau met een gegarandeerde succeservaring (lage motorische drempel).
- Blauw (De Heuvel): Het basisniveau waarbij de basistechniek centraal staat.
- Rood (De Steile wand): Het standaard te bereiken eindniveau/streefniveau voor de eerste graad.
- Zwart (De Top): Een verrijkningsniveau met extra motorische of tactische complexiteit.

7.5.1.3.2.1.2 Praktische toepassing

Leerlingen bepalen zelfstandig op welk niveau zij instappen. Doordat de leerkracht niet langer één uniforme norm oplegt aan de gehele klasgroep, verdwijnt de directe sociale vergelijking. De focus verschuift van “kan ik dit wel of niet?” naar “welke route past vandaag bij mijn competentieniveau?”.

7.5.1.3.2.2 Element B: Cliff's Topo-Kaarten – Visuele instructiefiches

7.5.1.3.2.2.1 Didactische operationalisering

Klassikale demonstraties waarbij een leerling voor de voltallige groep een beweging moet voordoen, wekken sterke sociale faalangst op. Om dit te vermijden, maakt de gids gebruik van 'Topo-Kaarten': analoge, gelamineerde kijkfiches bij elk station.

7.5.1.3.2.2.2 Praktische toepassing

De fiches bevatten een stapsgewijze visuele ontleding van de bewegingstaken, ondersteund door illustraties van mascotte Cliff. Leerlingen analyseren de beweging zelfstandig of in duo's. Dit vergroot de pedagogische effectiviteit: de leerling ervaart autonomie in het leerproces, en de leerkracht krijgt de handen vrij om individuele, discrete procescoaching te bieden in plaats van centraal te instrueren.

7.5.1.3.2.3 Element C: De Focus-Zekeraar (Procesgerichte Peer-Tutoring)

7.5.1.3.2.3.1 Didactische operationalisering

Dit element herdefinieert de interactie tussen leerlingen tijdens oefenmomenten. Leerlingen werken in vaste duo's volgens het principe van de klimmer en de zekeraar.

7.5.1.3.2.3.2 Praktische toepassing

Terwijl de 'klimmer' de motorische taak uitvoert, fungeert de 'zekeraar' als focus-coach. De zekeraar hanteert een kleine, analoge Focuskaart waarop één specifiek technisch deelaspect staat (bijv. "Kijk of de landing op twee voeten tegelijk gebeurt"). De zekeraar krijgt de strikte instructie om enkel

procesgerichte, positieve feedback te geven ("Je focus was heel sterk", "Je landing was stabiel dan de vorige poging"). Het resultaat (bijvoorbeeld wel of niet scoren) is hierbij irrelevant. Dit versterkt de verbondenheid en elimineert de angst voor negatieve beoordeling door peers.

7.5.1.4 Tool 3: De Zuurstoffles – Acute Faalangstinterventies

7.5.1.4.1 Inleiding

De 'Zuurstoffles' fungeert als het curatieve noodprotocol binnen de gids. Wanneer een leerling op grote hoogte kampt met ademnood of hoogteziekte, biedt de zuurstoffles directe fysiologische verlichting. Binnen de lespraktijk is dit de interventietool voor de leerkracht op het moment dat een leerling acuut blokkeert, weigert deel te nemen, of emotioneel overspoeld raakt door negatieve faalangst (paniek, black-out, of overcompensatie via clownesk gedrag).

7.5.1.4.2 Elementen

7.5.1.4.2.1 Element A: De Time-Out Gletsjer – De Alpi-Breathe Zone

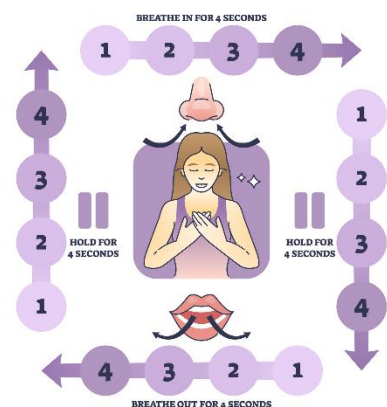
7.5.1.4.2.1.1 Didactische operationalisering

Een fysiek ingerichte, rustige en visueel afgebakende zone in de sporthal (bijvoorbeeld gesitueerd achter een turnmat of turnbank). Dit is nadrukkelijk geen strafbank, maar een neutrale herstelzone.

7.5.1.4.2.1.2 Praktische toepassing

Wanneer de spanning bij een leerling te hoog oploopt, kan de leerling hier autonoom naartoe, of kan de leerkracht de leerling hier discreet naartoe gidsen. In deze zone bevindt zich de "Alpi-Breathe"-kaart. Dit is een visueel hulpmiddel gebaseerd op de box breathing-techniek, waarbij de leerling met zijn vinger de contouren van een getekende berg volgt om het parasympathisch zenuwstelsel te activeren:

- STAP 1: 4 seconden inademen (de bergflank omhoog lopen)
- STAP 2: 4 seconden de adem vasthouden (op de bergtop verblijven)
- STAP 3: 4 seconden gecontroleerd uitademen (de bergflank afdalen)
- STAP 4: 4 seconden wachten (in het dal), alvorens de cyclus te herhalen.



Figuur 12: Box breathing techniek (De Montjoye, C., 2024)

7.5.1.4.2.2 *Element B: De Rappel-Techniek – Regressie naar succes*

7.5.1.4.2.2.1 *Didactische operationalisering*

Wanneer een leerling halverwege de uitvoering van een motorische proef (bijvoorbeeld bij het springen over de kast) blokkeert, mag de leerkracht de leerling nooit dwingen om de taak onder hoge druk af te dwingen. Dit intensificeert het fobiegedrag.

7.5.1.4.2.2.2 *Praktische toepassing*

De leerkracht past de 'Rappel-techniek' toe (de bergsportterm voor een gecontroleerde afdaling aan het touw). De leerkracht communiceert rustig en de-esclerend: "We voeren een rappel uit." De opstelling of taak wordt direct ter plekke verlaagd naar een lagere kleurroute (bijvoorbeeld van Rood naar Blauw of Groen). De leerling voert de vereenvoudigde taak uit en sluit de actie af met een directe succeservaring. Dit voorkomt een traumatische leservaring en behoudt het gevoel van basiscompetentie.

7.5.1.4.2.3 *Element C: Cliff's Groeitalk – Herformuleringskaarten voor de leerkracht*

7.5.1.4.2.3.1 *Didactische operationalisering*

De verbale reactie van de leerkracht tijdens een angstcrisis bepaalt of de faalangst consolideert of reduceert. Leerkrachten dragen hiertoe een compacte kaart aan hun fluitjeskoord met 'Groeitalk'-herformuleringen, gebaseerd op de Growth Mindset van Carol Dweck.

7.5.1.4.2.3.2 *Praktische toepassing*

De leerkracht buigt de rigide, negatieve uitspraken van de leerling direct om via specifieke talige interventies:

Tabel 3: Groeitalk

Cognitieve vervorming leerling	Didactische herformulering leerkracht (Groeitalk)
"Ik kan dit echt nooit, iedereen lacht mij uit."	"Je kunt het nu nog niet, en we focussen vandaag uitsluitend op jouw eigen route."
"Dit is veel te gevaarlijk, ik doe niet mee."	"Hoe kunnen we deze route samen aanpassen zodat je je weer volledig gezekerd voelt?"

"Geef mij maar een nul, ik ga toch falen."	"Je hoeft de top vandaag niet te bereiken. We starten gewoon samen in het basiskamp, zonder cijfers."
--	---

7.5.1.5 Tool 4: De Top – Breed en procesgericht evalueren

7.5.1.5.1 Inleiding

De finale tool, 'De Top', herdefinieert de betekenis van succes binnen het vak lichamelijke opvoeding. Traditioneel wordt succes in LO vaak geassocieerd met antropometrische of motorische superioriteit (de snelste tijd, de hoogste sprong). Binnen het Hoogtemeter-model betekent 'de top bereiken' dat een leerling zijn persoonlijke grens heeft verlegd ten opzichte van zijn eigen initiële startpositie (het basiskamp), ongeacht het absolute motorische eindresultaat.

7.5.1.5.2 Elementen

7.5.1.5.2.1 Element A: Het Expeditie-Logboek – Formatieve zelfreflectie

7.5.1.5.2.1.1 Didactische Operationalisering

Tijdens de laatste drie minuten van de onderwijstijd (in de kleedkamer of tijdens de centrale afsluiting) vullen de leerlingen een beknopt, analoog logboek in (A6-formaat). Dit stimuleert de metacognitieve vaardigheden en de interne attributie van succes.

7.5.1.5.2.1.2 Inhoudelijke criteria

Het logboek vermijdt prestatiegerichte vragen en focust op het proces via vaste Cliff-reflectievragen:

- Welke kleur van de route ((Groen/Blauw/Rood/Zwart) heb ik vandaag durven verkennen?
- Op welk moment tijdens de les toonde ik moed of doorzettingsvermogen?
- Hoe beoordeel ik mijn gevoel van veiligheid vandaag op de hoogtemeter? (Visueel in te kleuren op een schaal).

7.5.1.5.2.2 Element B: De Groeimeter – Eigenaarschap en progressie-evaluatie

7.5.1.5.2.2.1 Didactische operationalisering

De summatieve beoordeling wordt gebaseerd op individuele progressie in plaats van gestandaardiseerde, statistische prestatietabellen die leerlingen met een lagere motorische aanleg structureel benadelen en faalangst voeden.

7.5.1.5.2.2.2 Praktische toepassing

De leerkracht hanteert 'De Groeimeter'. Een leerling met overgewicht of een motorische achterstand die gedurende de lessenreeks evolueert van een stabiele uitvoering op niveau Groen naar een succesvolle poging op niveau Blauw, heeft een grotere groeispiong gemaakt dan een intrinsiek sportieve leerling die zonder inzet op niveau Zwart blijft presteren. De Groeimeter honoreert deze progressie met een evenwaardig of superieur cijfer, wat het competentiegevoel (Deci & Ryan, 2000) herstelt.

Zie bij extra bijlage 'groeimeter'

7.5.1.5.2.2.3 Praktische toepassing

Deze certificaten zijn specifiek ontworpen om niet-motorische prestaties binnen LO te valideren. Er worden awards uitgereikt in categorieën zoals:

- De Rots in de Branding-Award: Voor de meest betrouwbare, constructieve focus-zekeraar.
- De Grensverlegger-Award: Voor de leerling die de grootste psychologische barrière heeft overwonnen door een nieuwe route te proberen.
- De Team-Gids-Award: Voor de leerling die via positieve communicatie medeleerlingen ondersteunde bij angstmomenten.

Voor heel wat leerlingen kan dit een goede motivator zijn.

7.5.2 Didactische conclusie van het model

Het Hoogtemeter-model biedt een concreet antwoord op de centrale onderzoeksvraag van deze bachelorproef. Door de integratie van de vier tools (Het Basecamp, De Klimgordel, De Zuurstoffles en De Top) transformeert de leerkracht de sporthal van een prestatiegerichte arena — waar sociale vergelijking en visueel falen de boventoon voeren — naar een gecontroleerd, gedifferentieerd en

psychologisch veilig leerlandschap. De gids reikt leerkrachten hiermee een haalbaar instrumentarium aan om faalangst bij leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs preventief te reduceren en hun levenslange bewegingsmotivatie te vrijwaren.

7.6 CLIFFHANGERS

Naast de structurele tools die gekoppeld zijn aan de specifieke lesfasen, bevat de praktische gids een overkoepelend instrument onder de noemer "Cliffhangers". De term refereert binnen de expeditiethematiek naar een spannend hangmoment aan de rotswand, maar functioneert binnen de gids als een metafoor voor een kritiek keuzemoment in de interactie tussen leerkracht en leerling.

7.6.1 Pedagogische en theoretische verantwoording

De Cliffhangers worden in de gids vormgegeven als een compact, analoog hulpmiddel: een set van dubbelzijdig gedrukte, gelamineerde kaarten in zakformaat die de leerkracht aan zijn fluitjeskoord of sleutelbos kan bevestigen. Dit garandeert de mobiliteit en directe inzetbaarheid in de sporthal.

De kaarten zijn gecategoriseerd op basis van de drie meest voorkomende faalangstreacties bij de eerste graad secundair onderwijs:

- Cliffhanger 1: De-escalatie bij de 'Freeze'-reactie (Blokking)
 - Focus: Wanneer een leerling fysiek bevriest voor een toestel of opdracht.
 - Script/Tip: De leerkracht activeert direct de 'Rappel-techniek'. In plaats van de nadruk te leggen op het einddoel, wordt de focus verlegd naar een microsprong: "Je hoeft de kast niet helemaal over, we focussen nu alleen op de landing op de dikke mat vanaf deze bank."
- Cliffhanger 2: Herformulering van cognitieve vervormingen (Groeitalk)
 - Focus: Het ombuigen van absolute, negatieve gedachten ("Ik kan dit nooit", "Iedereen kijkt naar mij").
 - Script/Tip: De leerkracht past de 'Nog niet'-methodiek toe. "Je kunt het nu nog niet alleen, en dat is precies waarom we hier zijn om te oefenen. Welke aanpassing aan de route heb je nodig om je weer gezekerd te voelen?"
- Cliffhanger 3: Opvangen van de 'Flight'-reactie (Vermijdingsgedrag)
 - Focus: Wanneer een leerling zich verschuilt in de kleedkamer, materiaal weigert op te stellen of clownesk gedrag vertoont om de taak te ontwijken.

- Script/Tip: De leerkracht haalt de leerling discreet uit de publieke belangstelling en biedt een alternatieve, betekenisvolle rol binnen de expeditie: "Ik zie dat de spanning voor deze route nu te hoog is. Ik wil dat je vandaag start als de Focus-Zekeraar van jouw partner. Zo blijf je onderdeel van het team."

7.7 WETENSCHAPPELIJKE ONDERBOUWING

7.7.1 De chronologische en functionele flow van de methodiek

Het Hoogtemeter-model is zodanig ontworpen dat het de natuurlijke chronologie van een reguliere les lichamelijke opvoeding volgt. Hierdoor integreert de methodiek zich intuïtief in de bestaande lespraktijk van de leerkracht, waarbij elke lesfase een specifieke psychologische en didactische functie krijgt:

- Preventieve Fase (Het Basecamp – Lesstart & Opwarming): Bij de aanvang van de les ligt de prioriteit op het installeren van een affectief en veilig klasklimaat. Door expliciete structuur en voorspelbaarheid te bieden, wordt de prestatiedruk vroegtijdig gematiseerd en wordt de basis gelegd voor een stressvrije opwarming.
- Actieve Fase (De Klimgordel – Kern van de les): Tijdens de motorische leer- en oefenfase verschuift de focus naar differentiatie en zelfregulatie. Leerlingen krijgen binnen een veilig gestructureerd kader de ruimte om eigenaarschap op te nemen over hun eigen leerproces.
- Curatieve Fase (De Zuurstoffles – Acute stressmomenten): Mocht de faalangst ondanks de preventieve maatregelen escaleren en een leerling blokkeert, dan beschikt de leerkracht over een direct inzetbaar de-escalatieprotocol om de leerling emotioneel te reguleren zonder dat er sprake is van publiek gezichtsverlies.
- Formatieve Fase (De Top – Lesafsluiting & Evaluatie): Tijdens de debriefing en de evaluatiefase wordt het succesbegrip geherdefinieerd. De nadruk ligt hier op brede, procesgerichte feedback waarbij individuele progressie, inzet en sociale ondersteuning formatief worden gewaardeerd.

7.7.2 Ontwikkelingspsychologische match met de eerste graad secundair onderwijs

De overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs (de doelgroep van 12- tot 14-jarigen) kenmerkt zich door ingrijpende biopsychosociale transitie's. De specifieke elementen uit de gids spelen direct in op de noden en kwetsbaarheden van deze unieke ontwikkelingsfase:

- De peer-groep en sociale faalangst: Tijdens de vroege adolescentie vindt er een fysiologische en sociale verschuiving plaats waarbij de oriëntatie op leeftijdsgenoten (peers) intensiveert. De angst voor negatieve sociale evaluatie en publieke afkeuring binnen de gymzaal (sociale faalangst) bereikt in deze periode een piek. Elementen zoals de Focus-Zekeraar (Tool 2) en de Cliff-Awards (Tool 4) buigen deze dynamiek om. Klasgenoten functioneren niet langer als kritische toeschouwers of beoordelaars, maar worden expliciet gepositioneerd als 'tochtgenoten' die verantwoordelijk zijn voor elkaars veiligheid en positieve bekrachtiging. Dit minimaliseert de onderlinge competitie en maximaliseert de sociale verbondenheid.
- De paradox tussen autonomie en motorische onzekerheid: Leerlingen in de eerste graad vertonen een verhoogde behoefte aan autonomie en zelfbeschikking, terwijl ze tegelijkertijd geconfronteerd worden met fysieke onzekerheid ten gevolge van de pubertijdsgroeispurt. De Gekleurde Klimroutes (Tool 2) bieden hier een sluitend antwoord op. Ze voorzien in een optimale balans door enerzijds autonomie te schenken (vrije keuze van het startniveau: Groen, Blauw, Rood of Zwart) en anderzijds de veiligheid van een helder, voorspelbaar en niet-stigmatiserend kader te garanderen.
- Neurologische emotieregulatie in ontwikkeling: Neurowetenschappelijk onderzoek toont aan dat de prefrontale cortex — het hersengebied verantwoordelijk voor emotieregulatie, planning en cognitieve controle — bij 12- tot 14-jarigen nog volop in ontwikkeling is. Onder invloed van acute stress of faalangst reageren deze leerlingen bijgevolg sneller vanuit het emotionele brein (de amygdala), wat zich in de LO-les uit in rigiditeit, huilen, totale weigering of overcompensatie via clownesk gedrag. De Time-Out Gletsjer en de Rappel-techniek (Tool 3) houden rekening met deze neurologische realiteit. Ze bieden de leerkracht een concreet instrumentarium om het zenuwstelsel van de leerling discreet te kalmeren en te herstellen, zonder de leerling te forceren of disciplinair te straffen.

7.7.3 Pragmatische effectiviteit en lesorganisatie

Naast de theoretische en psychologische fundering is de gids expliciet ontworpen vanuit een pragmatisch oogpunt, rekening houdend met de reële drempels in de dagelijkse onderwijspraktijk, zoals grote klasgroepen en acute tijdsdruk:

- Reductie van de digitale belasting: Door bewust te kiezen voor analoge, gelamineerde materialen (zoals de Topo-kaarten) wordt voldaan aan de behoefte van leerkrachten aan 'huproof' materiaal. Er gaat geen kostbare onderwijstijd verloren aan het opstarten, opladen of configureren van digitale media (iPads/schermen) binnen een dynamische sportomgeving.
- Facilitatie van zelfregulerende groepen: De combinatie van visuele stationsfiches en de Focus-Zekeraarsmethodiek activeert het coöperatief en zelfstandig leren. Dit verlaagt de noodzaak tot constante centrale, klassikale sturing door de leerkracht. Hierdoor transformeert de rol van de leerkracht van een dirigent naar een coach, wat de handen vrijmaakt om gerichte, individuele en discrete ondersteuning te bieden aan leerlingen met ernstige faalangst.
- Behoud van effectieve beweegtijd: De formatieve reflectietool (Het Expeditie-logboek) is zodanig geoperationaliseerd dat de administratieve last minimaal is. Met een invultijd van twee tot drie minuten tijdens de natuurlijke transitie naar de kleedkamer, blijft de effectieve motorische leertijd binnen de les maximaal gevrijwaard.

8 CONCLUSIE

8.1 SYNTHESE VAN THEORIE EN PRAKTIJK

Binnen deze bachelorproef werd onderzocht welke didactische en pedagogische aanpakken leerkrachten lichamelijke opvoeding (LO) kunnen gebruiken om faalangst bij leerlingen van de eerste graad te verminderen. Door middel van datatriangulatie — waarbij een diepgaande literatuurstudie werd gekoppeld aan enquêtes, interviews, lesobservaties en eigen stage-ervaringen — werd onomstotelijk aangetoond dat faalangst een veelvoorkomend en vaak onderschat probleem is binnen de lo-lessen. De centrale onderzoeksvraag kon succesvol beantwoord worden door deze theoretische kaders en empirische praktijkervaringen samen te brengen in een concrete, direct bruikbare gids voor het werkveld.

Uit het theoretisch kader bleek dat faalangst binnen LO significant sterker zichtbaar is dan in cognitieve schoolvakken. Dit kent zijn oorzaak in het feit dat fysieke prestaties publiekelijk plaatsvinden, de sociale vergelijking tussen leerlingen continu aanwezig is en jongeren zich in de sporthal lichamelijk kwetsbaar kunnen voelen. Vooral summatieve evaluaties, competitieve spelvormen, verplichte demonstraties voor de groep en het aanleren van nieuwe of complexe bewegingstechnieken fungeren als acute stressoren. Bovendien uiten leerlingen hun faalangst op diverse manieren: fysiologisch, emotioneel, cognitief en gedragsmatig. Waar sommige leerlingen internaliserend reageren door zich sociaal terug te trekken en deelname te vermijden, kiezen anderen voor externaliserende copingstrategieën en verbergen zij hun motorische onzekerheid achter clownesk of storend gedrag.

De resultaten uit het praktijkonderzoek onderstrepen en bevestigen deze theoretische bevindingen. Zowel de leerlingen als de leerkrachten LO gaven onafhankelijk van elkaar aan dat de visuele zichtbaarheid, de druk van evaluaties en de sociale groepsdruk de grootste stressfactoren vormen in de gymzaal. Daarnaast legde het onderzoek een belangrijk hiaat bloot: hoewel veel leerkrachten de signalen van faalangst intuïtief wel herkennen, voelen zij zich vaak onzeker over hoe zij hier concreet en systematisch mee moeten omgaan binnen hun dagelijkse lespraktijk. Uit de enquêtes en diepgaande gesprekken kwam een eenduidige roep naar voren: leerlingen hebben nood aan een psychologisch veilige leeromgeving, positieve feedback, doorgedreven binnenklasdifferentiatie en gegarandeerde succeservaringen.

8.2 OPERATIONALISERING EN PROCESREFLECTIE

Op basis van deze urgente inzichten werd het 'Hoogtemeter-model' ontworpen en vertaald naar de praktische gids "Expeditie LO – Van faalangst naar zelfvertrouwen". Deze gids slaat een brug tussen theorie en praktijk door abstracte wetenschappelijke inzichten om te zetten in visuele, laagdrempelige tools die onmiddellijk toepasbaar zijn in de sportzaal. Aan de hand van een aantrekkelijk berg- en expeditiethema, vergezeld door de unieke mascotte Cliff de Alpi-paca, reikt de gids vier chronologische instrumenten aan: Het Basecamp (voor een veilig klasklimaat), De Klimgordel (voor niveaudifferentiatie via gekleurde routes), De Zuurstoffles (voor autonomie-ondersteuning) en De Top (voor progressiegericht, formatieve evaluatie). De aanvullende Cliffhangers-interventiekaarten bieden leerkrachten bovendien een houvast voor acute ondersteuning bij stressmomenten. Het praktijkonderzoek heeft hiermee direct bijgedragen aan het oplossen van het praktijkprobleem door leerkrachten lo te voorzien van de tools waar het werkveld om vroeg.

Tijdens het onderzoeksproces bleek de nauwe verwevenheid tussen literatuur, praktijk en actieve observatie de grootste sterkte. Door langdurig en bewust te observeren tijdens stageperiodes kon het onderzoek krachtig gekoppeld worden aan realistische praktijksituaties. De semigestructureerde gesprekken met leerkrachten en leerlingen zorgden hierbij voor cruciale diepgang en herkenbaarheid.

Keerzijde zijn de inherente beperkingen van dit onderzoek. De data werden verzameld binnen een relatief beperkte onderzoeksgroep en voornamelijk in scholen binnen één specifieke regio (Ieper-Poperinge), waardoor de resultaten niet zonder meer veralgemeend kunnen worden naar alle onderwijscontexten. Er wordt dan ook aanbevolen dat scholen en lo-vakgroepen meer structurele aandacht besteden aan faalangst, bijvoorbeeld via gerichte bijscholing en een nauwere samenwerking met de interne leerlingenbegeleiding. Toekomstig vervolgonderzoek zou zich specifiek kunnen richten op een longitudinale effectmeting van de gids, om te bepalen welke langdurige impact de tools hebben op de levenslange beweegmotivatie en het algemene welbevinden van de leerlingen.

8.3 EPILOOG: DE ULTIEME BERGEXPEDITIE

Als we de balans opmaken van deze bachelorproef, kunnen we concluderen dat de turnzaal veel te vaak wordt benaderd als een steile, onherbergzame bergwand waar enkel de motorisch sterke

leerlingen vlot de top bereiken. Voor leerlingen met faalangst voelt de LO-les niet als een kans om te bewegen, maar als een gevaarlijke klim zonder zekering, onder het toezicht van een kritisch publiek.

Het belangrijkste inzicht van dit onderzoek is dat de leerkracht LO niet louter de gids is die de top bewaakt, maar de begeleider die het klimpad veilig en haalbaar maakt. Wanneer we als leerkracht bewust kiezen voor een veilig basecamp, leerlingen uitrusten met een flexibele klimgordel op hun eigen niveau, en hen de nodige zuurstof geven om fouten te mogen maken, transformeren we de angst om te vallen in de moed om te klimmen.

Samen met onze mascotte Cliff de Alpi-paca laat deze bachelorproef een helder fluitje horen in de sportzaal: het is tijd om de rigide prestatietabellen in het dal achter te laten. Want pas wanneer een leerling zich psychologisch veilig voelt, groeit niet alleen het zelfvertrouwen op de sportmat, maar ontstaat ook de intrinsieke motivatie om levenslang te blijven bewegen. Laat *Expeditie LO* daarom het kompas zijn voor een modern, inclusief en warm bewegingsonderwijs, waarin we geen enkele leerling aan de kant laten staan, maar elke klimmer de kans geven om op zijn of haar eigen tempo te genieten van het uitzicht vanaf de top.

9 LITERATUURLIJST

- Ames, C. (1992). *Achievement goals, motivational climate, and motivational processes*. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161–176). Human Kinetics.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). *Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(3), 251–267.
- Brière, F. N., Pascal, S., Dupont, S., & Fallu, J. S. (2022). Gender stereotypes and adolescent participation in physical education. *European Physical Education Review*, 28(3), 601–617.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2021). *Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature*. *Quest*, 73(2), 113–130.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Decin, G., Alaerts, L., Van Dessel, J., Vandersmissen, T., & Vloeberghs, L. (2016). *Onderzoekende leraren. Lijdraad voor praktijkonderzoek op school*. Tiel: Lannoo Campus.
- De Montjoye, C., & De Montjoye, C. (2024, 7 oktober). *Mastering Box Breathing: A Simple Technique to Relieve Stress*. DHW Blog. <https://dhwblog.dukehealth.org/mastering-box-breathing-a-simple-technique-to-relieve-stress/>
- De Pree, W. (2024, 18 juni). *Wat angstige leerlingen in je klas nodig hebben*. Klasse.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Gómez-López, M., et al. (2023). *Fear of failure, motivation and emotional experiences in adolescent physical education students*. *Frontiers in Psychology*, 14, 1187632.
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M., & Raine, A. S. (2022). Achievement goals and motivational climate in youth sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 11(3), 287–301.
- Hulsen, K. (2018). *De bachelorproef in 9 stappen*. Brugge: Howest (cursus).
- Id Hammou, A. N., & Lefief-Delcourt, A. (2019). *Het beste voor je kind: Hoe ga je om met mentale druk bij kinderen?*
- Madigan, D. J., Hill, A. P., & Curran, T. (2023). *Perfectionism and fear of failure in adolescent athletes*. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 12(2), 135–148.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., & Fernández-Río, J. (2021). Achievement motivation, social anxiety and physical education participation in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6485.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2021). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 19(2), 117–139.
- Peter. (2021, 30 december). *Wat is de Cognitive Load Theorie?* Agile4all. <https://www.agile4all.nl/wat-is-de-cognitive-load-theorie/>

- Putwain, D., & Daly, A. (2022). Test anxiety prevalence and gender differences in secondary school students. *Educational Psychology Review*, 34(2), 567–589.
- Putwain, D. W., & Pescod, M. (2022). Fear of negative evaluation and academic anxiety in adolescents. *Educational Psychology*, 42(6), 721–738.
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2021). Gender differences in adolescent body image and participation in physical education. *Body Image*, 37, 141–149.
- Sagar, S. S., & Jowett, S. (2022). Fear of failure in youth sport: Implications for motivation and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 15(1), 1–24.
- Vaes, R. (2023, 16 januari). *Wat is motivatie? - Motivatie*. Motivatie.
<https://www.motivatiemotorvoordetoeekomst.be/het-abc-van-motivatie/wat-is-motivatie/>
- Van Der Zalm-Grisnich, M. (2009). Je bibbers de baas. In *Bohn Stafleu van Loghum eBooks*.
<https://doi.org/10.1007/978-90-313-7431-1>
- Van Der Zalm-Grisnich, M. (2024). Toepassing, vereisten, indicaties en procedures. In *Kind en adolescent praktijkreeks* (pp. 55–68). https://doi.org/10.1007/978-90-368-2998-4_5
- Warburton, D. E. R., & Bredin, S. S. D. (2021). *Health benefits of physical activity: A systematic review of current evidence*. *Current Opinion in Cardiology*, 36(5), 541–556.
- Wat is Universal Design for Learning (UDL)? - VDAB Infopunt e-leren*. (z.d.). <https://e-leren.vlaanderen/thema-e-inclusie/wat-is-universal-design-for-learning-udl>
- Werkwijze - consent*. (2025, 10 april). Consent.
<https://www.consentscholen.nl/steunpunt/werkwijze/>
-

10 BEGRIPPENLIJST

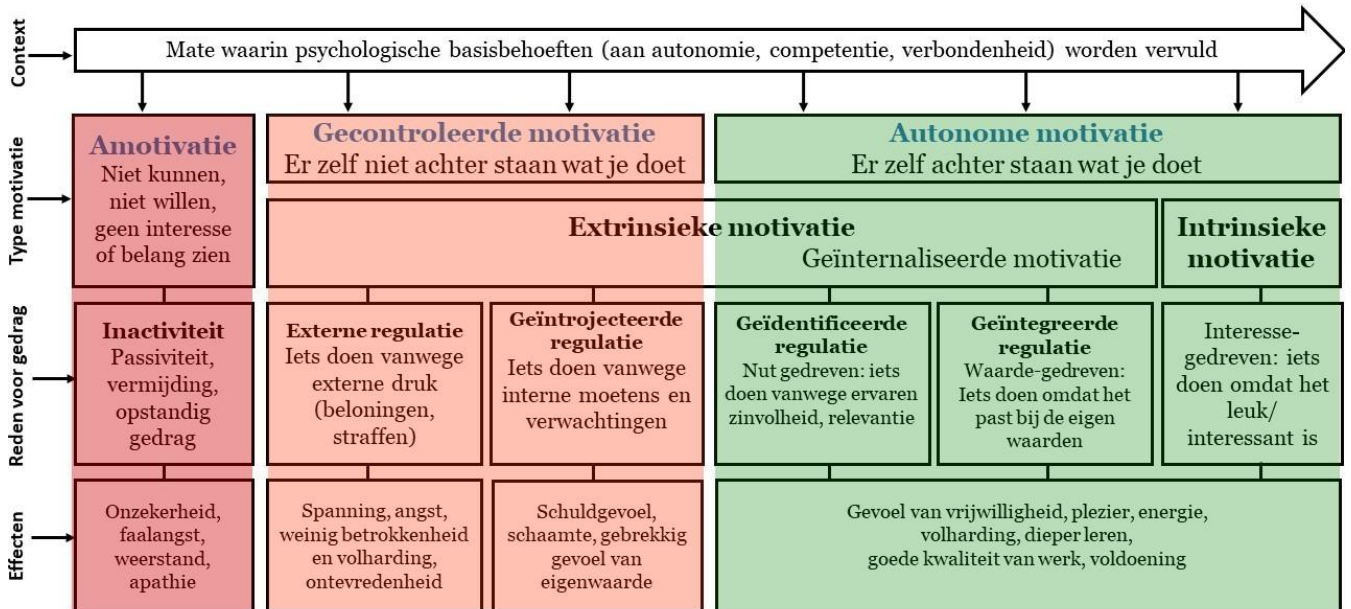
ABC-behoeften	De drie psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie: autonomie, verbondenheid en competentie.
Adolescentie	De periode tussen kindertijd en volwassenheid waarin jongeren zich lichamelijk, sociaal en emotioneel ontwikkelen.
Autonomie	De mogelijkheid voor leerlingen om zelf keuzes te maken en inspraak te hebben tijdens het leerproces.
Basecamp	Het eerste onderdeel van het Hoogtemeter-model. Hierbij ligt de nadruk op een veilige en positieve sfeer in de klas.
Breed evalueren	Leerlingen beoordelen op verschillende aspecten, niet alleen op prestaties of resultaten.
Cognitieve faalangst	Faalangst die vooral zichtbaar wordt door negatieve gedachten, piekeren en twijfelen aan zichzelf.
Copingstrategie	De manier waarop iemand omgaat met stress, spanning of moeilijke situaties.
Datatriangulatie	Het combineren van verschillende onderzoeksmethoden om een onderwerp beter te onderzoeken.
Differentiatie	Het aanpassen van opdrachten of begeleiding zodat elke leerling op zijn of haar eigen niveau kan deelnemen.
Empirisch onderzoek	Onderzoek waarbij informatie verzameld wordt uit de praktijk, bijvoorbeeld via enquêtes, interviews of observaties.
Faalangst	De angst om fouten te maken, te falen of negatief beoordeeld te worden.
Formatieve evaluatie	Een evaluatie die bedoeld is om leerlingen te helpen en leren en verbeteren.
Growth mindset	De overtuiging dat je vaardigheden kunt ontwikkelen door te oefenen en bij te leren.
LO	Afkorting van lichamelijke opvoeding
Perfectionisme	De neiging om zeer hoge eisen aan jezelf te stellen en fouten moeilijk te aanvaarden.
Psychologische veiligheid	Het gevoel dat je jezelf mag zijn en fouten mag maken zonder bang te zijn voor negatieve reacties.
Semigestructureerd interview	Een interview met vooraf opgestelde vragen waarbij er ruimte is om verder door te vragen.
Summatieve evaluatie	Een evaluatie die gebruikt wordt om een resultaat of eindniveau te beoordelen.

Zelfvertrouwen	Het geloof in de eigen mogelijkheden en kwaliteiten.
ZNO	Zone van de Naaste Ontwikkeling

11 BIJLAGEN

11.1 MOTVATIECONTINUÛM (DECI & RYAN)

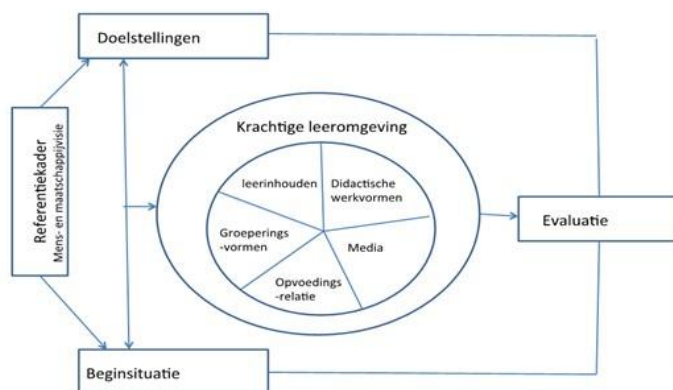
Deze afbeelding toont het motivatiecontinuüm van Deci en Ryan binnen de zelfdeterminatietheorie. Het model verduidelijkt de verschillende vormen van motivatie en de mate van zelfsturing bij leerlingen. Binnen de lessen LO kan inzicht in motivatie bijdragen aan het creëren van een ondersteunende leerklimaat waarin leerlingen zich competent, autonomer en meer betrokken voelen.



© 2023 Coert Visser naar Ryan & Deci (2000)

11.2 DIDACTISCHE FICHE INSTRUCTIE EN BEGELEIDING

Deze fiche is afkomstig uit de cursus Praktijk LO van Howest Brugge en richt zich op instructie en begeleiding binnen de lessen lichamelijke opvoeding. Duidelijke instructies en gerichte begeleiding spelen een belangrijke rol in het creëren van structuur, duidelijkheid en veiligheid, wat essentieel is in het omgaan met faalangst bij leerlingen.



Pedagogisch-didactisch basisschema

INSTRUCTIE & BEGELEIDING

INSTRUCTIE

Goede instructie = **KORT, BONDIG en VOLLEDIG**

- ✓ **OPSTELLING LERAAR + KLASGROEP**
(zichtbaar voor iedereen + weg van afleidende prikkels)
- ✓ **AANDACHT** vragen van de **VOLLEDIGE KLASGROEP**
- ✓ **INSTRUCTIE + DEMO** samen geven
- ✓ Chronologisch **OPBOUW** van de instructie:
 1. Uitleg basisorganisatie + einddoel
 2. Eén of meerdere demo's:
 - accent op oefening zelf
 - accent op aandachtspunten / specifieke organisatie / spelregels
(tip: leg aandachtspunten/spelregels uit per functie: aanvaller/verdediger, uitvoerder/helper...)
- ✓ **OPTIE:** nagaan of alles begrepen is via gerichte leervragen of oefenspel

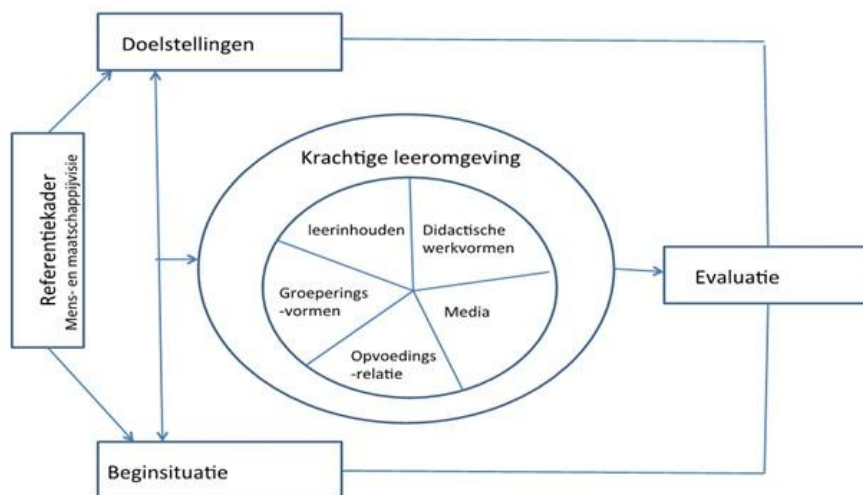
BEGELEIDING

Goede begeleiding → In **LEREN** en zijn **GEMOTIVEERD**

- ✓ **OPDRACHT BEGELEIDEN + FEEDBACK GEVEN**
(op basis van aandachtspunten) (klassikaal of individueel)
- ✓ **AANMOEDIGEN / MOTIVEREN / POSITIEF BEVESTIGEN...**
- ✓ **ARBITREREN**
(bv. opvolgen gemaakte afspraken, punten bijhouden, wisselen, aanduiden winnaar...)
- ✓ **OBSERVEREN** en indien nodig de lesinhoud **AANPASSEN**
(bv. grootte terrein, aantal tikkers, materiaal...).

11.3 FICHE DIFFERENTIËREN

Deze fiche is afkomstig uit de cursus Praktijk LO van Howest Brugge en biedt ondersteuning bij het toepassen van differentiatie binnen de lessen lichamelijke opvoeding. Differentiëren speelt een belangrijke rol in het creëren van een vlot lesverloop en een ondersteunend leerklimaat, waarbij rekening wordt gehouden met de verschillende noden, mogelijkheden en niveaus van leerlingen.



Binnen elk element van het pedagogisch-didactisch basisschema kan je
DIFFERENTIËREN

Didactische werkvorm

- ✓ Doceren
- ✓ Demonstreren
- ✓ Onderwijsleergesprek
- ✓ Begeleid zelfstandig leren
- ✓ Groepswork

Groeperingsvormen

- ✓ Homogeen / heterogeen
- ✓ Werken op niveau (niveaugroepen)
- ✓ Kleine / grote groepen

Media

- ✓ Auditieve en visuele leermaterialen
- ✓ Wel of geen hulpmateriaal (bv. kijkwijzers, taakkaart...)
- ✓ iPad, wearable....
- ✓ Aanpassen van materiaal (bv. gewicht, grootte, hoogte, aantal doelen of materiaal...)

Beginsituatie - doelstellingen - evaluatie

- ✓ In functie van de beginsituatie: differentiëren op niveau van doelstellingen en evaluatiecriteria

11.4 USMART DOELEN ONDERZOEK

Deze bijlage bevat de opgestelde USMART-doelen die werden geformuleerd in functie van de onderzoeksvraag en deelvragen van deze bachelorproef.

11.4.1 Hoofdvraag (algemeen doel)

USMART Doel	Omschrijving
Hoofddoel	Tegen de deadline van de proef een gefundeerde set van minstens vijf concrete didactische en pedagogische aanbevelingen formuleren voor leerkrachten LO, gericht op het effectief verminderen van faalangst bij leerlingen van de eerste graad.

11.4.2 Deelvragen (onderzoeksdoelen)

Deelvraag	USMART Doelstelling	Meetbaarheid/Specificiteit
1. Wat is faalangst... en welke factoren dragen bij?	Tegen afronding van het theoretisch kader, faalangst in de LO-context bij de eerste graad helder definiëren en minstens vijf cruciale psychologische en omgevingsfactoren die bijdragen aan het ontstaan ervan, identificeren via literatuurstudie.	M/S: Vijf factoren geïdentificeerd, duidelijke theoretische afbakening.
2. Hoe ervaren leerlingen zelf faalangst...?	Door middel van empirisch onderzoek (interviews/enquêtes), de subjectieve beleving en de minimaal drie meest stressveroorzakende situaties tijdens LO-lessen voor leerlingen van de eerste graad in kaart brengen.	M/S: Minstens drie stressoren gedocumenteerd, vastgesteld via leerlingdata.
3. Welke rol speelt de didactische en pedagogische aanpak...?	Op basis van data-analyse (literatuur en praktijkgegevens), de specifieke invloed van het leerkrachthandelen op het versterken of verminderen van faalangst vaststellen en	M/S: Twee à drie kernaspecten (bijv. feedbackstrategieën) geanalyseerd.

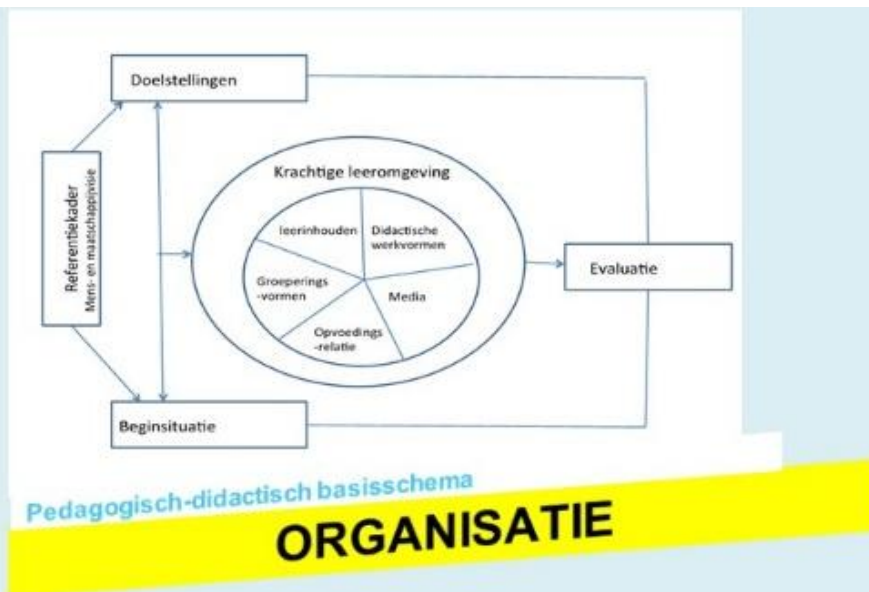
	twee tot drie kernaspecten van deze invloed benoemen.	
4. Welke concrete strategieën, werkvormen en evaluatiemethoden...?	Op basis van alle onderzoeksresultaten, minstens vijf concrete, haalbare en evidence-based strategieën formuleren (werkvormen, evaluatiemethoden, feedback) voor leerkrachten LO om faalangst actief te verminderen.	M/S: Vijf geformuleerde strategieën, direct bruikbaar voor de praktijk.
5. Wat zijn de belangrijkste oorzaken van faalangst...?	(Grootste overlap met D1, maar beknopter en praktischer geformuleerd): De drie belangrijkste oorzakelijke factoren die in de literatuur en empirie naar voren komen, prioriteren en valideren voor de doelgroep, met focus op factoren die door de leerkracht beïnvloedbaar zijn.	M/S: Drie hoofdoorzaken gevalideerd en geprioriteerd in relatie tot leerkrachtinvloed.

Letter	Criterium	Toepassing op uw Bachelorproef
U	Uitvoerbaar (Achievable/Realistic)	Het doel is haalbaar binnen de tijdsspanne van een bachelorproef, met behulp van een gecombineerde methodologie (literatuurstudie en beperkt empirisch onderzoek) en de beschikbare bronnen.
S	Specifiek (Specific)	Het richt zich heel precies op de didactische en pedagogische aanpakken van Leerkrachten LO in het kader van faalangstvermindering bij leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs.
M	Meetbaar (Measurable)	De proef is succesvol als er een gefundeerde set van minstens vijf concrete,

		evidence-based aanbevelingen wordt opgeleverd die direct toepasbaar zijn in de lespraktijk.
A	Acceptabel (Relevant)	Het doel is hoogst relevant voor zowel de academische discipline (pedagogiek/didactiek LO) als de onderwijspraktijk, en het beantwoordt direct de hoofdvraag van de studie.
R	Realistisch (Realistic)	De vereiste diepgang (theorie, beleving, praktijkadvies) is evenredig aan het niveau van een afstudeerproject op bachelorniveau.
T	Tijdsgebonden (Time- bound)	De volledige voltooiing en indiening van het rapport met de geformuleerde aanbevelingen moet plaatsvinden tegen de vastgestelde deadline van het academiejaar (2025).

11.5 FICHE ORGANISATIE

Binnen de cursus Praktijk LO aan Howest Brugge maakten we kennis met verschillende organisatiefiches die bijdragen aan een vlot, overzichtelijk en efficiënt lesverloop.



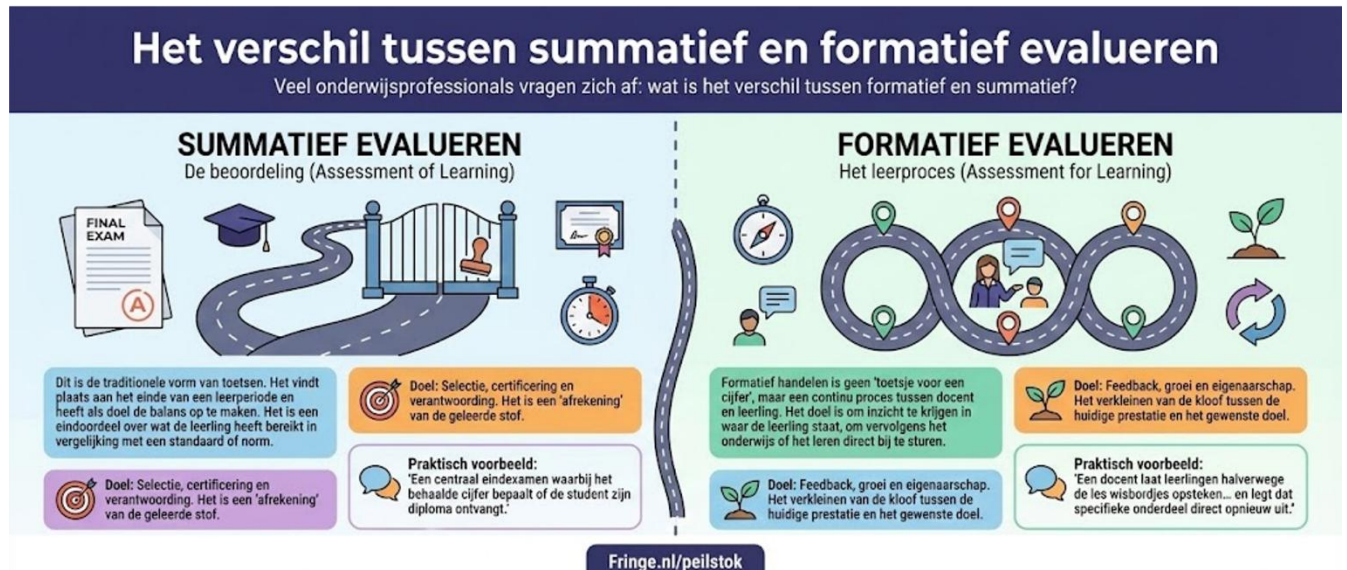
ORGANISATIE

Goede organisatie → **STRUCTUUR + HOGE ACTIEVE LEERTIJD**

- ✓ **VLOTTE OPSTELLING** materiaal + leerlingen
(6 W's: wie, wat, waar, wanneer, op welke manier, wat erna)
- ✓ **VLOTTE LESOVERGANGEN**
- ✓ **VLOTTE GROEPSINDELING**
- ✓ **HOGE ACTIVITEITSGRAAD**
(bv. kleine groepen, veel oefenkansen, korte wachttijd, elke leerling een bal...)
- ✓ **POSITIE LERAAR**
(overzicht = buik naar de lin) (verplaatsen = niet op één plaats blijven staan)
- ✓ **DUIDELIJKE AFSPRAKEN**
(bv. start- en stopsignaal, wanneer wisselen, wat na opdracht...)
- ✓ Aandacht voor **VEILIGHEID**
(bv. opstelling materiaal en leerlingen, tijdens de opdrachten...)

11.6 FORMATIEVE EN SUMMATIEVE EVALUATIE

Deze afbeelding verduidelijkt het verschil tussen summatief en formatief evalueren. Binnen het omgaan met faalangst in de lessen lichamelijke opvoeding ligt de focus voornamelijk op formatief evalueren, waarbij het leerproces, persoonlijke groei en succeservaringen centraal staan in plaats van enkel het eindresultaat of de prestatie.



11.7 SJABLOON – INTERVIEW/GESPREK LEERLINGEN

Dit sjabloon werd gebruikt als inspiratiebron en leidraad bij gesprekken met de leerlingen in functie van de praktijkbevraging binnen dit onderzoek

Deel 1 – Algemene ervaring met LO

1. Hoe ervaar jij meestal de lessen LO?

Mogelijke doorvragen:

- Wat vind je leuk?
- Wat vind je minder leuk?
- Kijk je uit naar LO?

2. Voel jij je meestal op je gemak tijdens LO? Waarom wel of niet?

Deel 2 – Ervaringen met spanning of faalangst

3. Ben je soms zenuwachtig of gestrest tijdens LO-lessen?

Mogelijke doorvragen:

- Wanneer vooral?
- Hoe vaak gebeurt dat?

4. Welke situaties tijdens LO geven jou het meeste stress?

Mogelijke doorvragen:

- Evaluaties?
- Voor de groep iets tonen?
- Wedstrijden?
- Teams kiezen?
- Nieuwe oefeningen?

5. Wat denk of voel je op zulke momenten?

6. Merk je lichamelijke signalen wanneer je zenuwachtig bent?

Mogelijke doorvragen:

- Zweten?
- Trillen?
- Rode wangen?
- Buikpijn?

- Blokkeren?

7. Zijn er momenten waarop je liever niet meedoet aan LO? Waarom?

Deel 3 – Invloed van klasgenoten

8. Hebben klasgenoten invloed op hoe jij je voelt tijdens LO?

9. Ben je soms bang voor reacties van anderen tijdens de les?

Mogelijke doorvragen:

- Uitgelachen worden?
- Fouten maken?
- Vergeleken worden?

10. Wat doen klasgenoten waardoor jij je juist beter voelt tijdens LO?

Deel 4 – Rol van de leerkracht

11. Wat doet een leerkracht waardoor jij je veilig voelt tijdens LO?

12. Wat maakt jou net meer zenuwachtig tijdens de les?

13. Hoe merk je dat een leerkracht begrip heeft voor leerlingen die onzeker zijn?

Deel 5 – Oplossingen en verbeteringen

14. Wat zou volgens jou helpen om minder stress te voelen tijdens LO?

15. Welke tips zou jij geven aan een leerkracht LO?

16. Is er nog iets dat je graag wil vertellen over spanning of faalangst tijdens LO?

11.8 SJABLOON – INTERVIEW/GESPREK LEERKRACHT

Dit sjabloon werd gebruikt als inspiratiebron en leidraad bij gesprekken met leerkrachten LO in functie van de praktijkbevraging binnen dit onderzoek.

Deel 1 – Algemene visie op faalangst

1. Komt faalangst volgens u vaak voor tijdens LO-lessen?
2. Waarom kan LO voor sommige leerlingen stressvol zijn?

Mogelijke doorvragen:

- Sociale druk?
- Competitie?
- Evaluaties?
- Lichaamsbeeld?
- Angst om fouten te maken?

3. Welke factoren veroorzaken volgens u het meeste faalangst tijdens LO?

Deel 2 – Herkennen van faalangst

4. Hoe merkt u dat een leerling mogelijk faalangst ervaart?
5. Welke signalen ziet u het vaakst?

Mogelijke doorvragen:

- Vermijdingsgedrag?
- Stil gedrag?
- Perfectionisme?
- Emotionele reacties?
- Weinig zelfvertrouwen?

6. In welke situaties merkt u de meeste spanning bij leerlingen?
7. Zijn sommige leerlingen gevoeliger voor faalangst dan anderen?

Deel 3 – Rol van de leerkracht

8. Welke invloed heeft de aanpak van de leerkracht op faalangst volgens u?
9. Welke aanpak werkt geruststellend voor leerlingen?
10. Zijn er zaken die leerkrachten soms onbewust doen waardoor faalangst versterkt wordt?

11. Hoe probeert u zelf een veilige leeromgeving te creëren?

Deel 4 – Strategieën en aanpak

12. Welke werkvormen gebruikt u om leerlingen meer vertrouwen te geven?

13. Past u evaluaties soms aan voor leerlingen met veel onzekerheid? Hoe?

14. Welke strategieën werken volgens u het best om faalangst te verminderen?

15. Zijn er aanpakken die volgens u minder goed werken?

Deel 5 – Reflectie

16. Is er volgens u voldoende aandacht voor faalangst binnen LO?

17. Wat zouden scholen of leerkrachten nog beter kunnen doen?

18. Welke tips zou u geven aan beginnende LO-leerkrachten?

19. Is er nog iets dat u belangrijk vindt om toe te voegen?

11.9 OBSERVATIEFORMULIER

Dit observatieformulier werd gebruikt bij observaties van LO-lessen tijdens de stageperiodes. Het formulier diende als hulpmiddel om gedragingen, signalen van faalangst en de pedagogisch-didactische aanpak van de leerkracht systematisch in kaart te brengen.

Deel 1 – Algemene klassfeer

Observatiepunt	Ja	Nee	Opmerkingen
Er hangt een rustige sfeer in de les	☐	☐	
Leerlingen durven fouten maken	☐	☐	
Leerlingen lachen elkaar uit	☐	☐	
De leerkracht geeft positieve feedback	☐	☐	
De leerkracht vergelijkt leerlingen met elkaar	☐	☐	
Leerlingen lijken ontspannen tijdens opdrachten	☐	☐	

Deel 2 – Signalen van mogelijke faalangst bij leerlingen

Signalen	Nooit	Soms	Vaak	Opmerkingen
Vermijdt deelname aan opdrachten	☐	☐	☐	
Zoekt excuses om niet mee te doen	☐	☐	☐	
Twijfelt voor het uitvoeren van een opdracht	☐	☐	☐	
Vraagt voortdurend bevestiging	☐	☐	☐	
Toont zichtbaar stressgedrag	☐	☐	☐	
Reageert emotioneel op fouten	☐	☐	☐	
Trekt zich sociaal terug	☐	☐	☐	
Durft niet voor de groep demonstreren	☐	☐	☐	

Vergelijkt zichzelf negatief met anderen	☐	☐	☐	
Geeft snel op bij moeilijkheden	☐	☐	☐	

Deel 3 – stressvolle situaties tijdens de les

Situatie	Geen stress zichtbaar	Enige stress zichtbaar	Veel stress zichtbaar	Opmerkingen
Individuele oefeningen	☐	☐	☐	
Turnactiviteiten	☐	☐	☐	
Competitieve spelvormen	☐	☐	☐	
Evaluatiemomenten	☐	☐	☐	
Voor de groep optreden	☐	☐	☐	
Groepsverdeling/teams kiezen	☐	☐	☐	
Nieuwe oefeningen uitvoeren	☐	☐	☐	

Deel 4 – Handelen van de leerkracht

Observatiepunt	Ja	Nee	Opmerkingen
Geeft de leerkracht bemoedigende feedback?	☐	☐	
Worden fouten op een veilige manier besproken?	☐	☐	
Houdt de leerkracht rekening met niveauverschillen?	☐	☐	
Krijgen leerlingen voldoende tijd om te oefenen?	☐	☐	
Creëert de leerkracht een veilige leeromgeving?	☐	☐	
Reageert de leerkracht ondersteunend op stress?	☐	☐	

Deel 5 – Reflectie

Wat viel er het meest op?

Welke situaties leken het meest stressvol?

Aanpak leerkracht:

11.10 BASECAMP CHARTER

Deze affiche is een onderdeel van de gids en vormt één van de elementen om een psychologisch veilig en ondersteunend klasklimaat te creëren binnen de lessen lichamelijke opvoeding.

Wanneer de leerlingen de sporthal betreden, geeft ze Cliff een high five. Op die manier starten de leerlingen de les op een positieve en energieke manier, wat kan bijdragen aan een gevoel van verbondenheid, motivatie en veiligheid binnen de groep.



11.11 GROEIMETER

Deze bijlage bevat de ontwikkelde groeimeter die gebruikt kan worden als visueel hulpmiddel om groei, zelfvertrouwen en succeservaringen bij leerlingen zichtbaar te maken binnen de lessen lichamelijke opvoeding.

DE GROEIMETER

JOUW GROEI. JOUW ROUTE. JOUW TOP.

> We meten jouw groei,
 niet hoe je scoort t.o.v. anderen.
 Elke stap vooruit telt!

Naam: _____

Klas: _____

Datum start: ____/____/____



HOE WERKT HET?

1. Kies je startniveau. Waar sta jij nu?
2. Zet stappen vooruit. Probeer, oefen en geef niet op.
3. Bereik een nieuw niveau? Yes! Noteer je nieuwe niveau en datum.
4. Jouw groei wordt beloond. Inzet + doorzetting = jouw succes! Elke kleine stap = een grote overwinning!

ZWART EXPEDITIEROUTE

Ik werk op hoog niveau.

ROOD TOPROUTE

Ik ga voor meer moeilijkheid.

BLAUW UITDAGINGROUTE

Ik neem een stapje verder.

GROEN BASISROUTE

Ik bouw aan mijn basis.

MIJN ROUTE - MIJN GROEI				
STAP	MIJN NIVEAU	DATUM	WAT HEB IK GELEERD?	HOE VOELDE IK ME?*
START	○ ○ ○ ○	__/__/__	_____	😊 😐 😞
STAP 1	○ ○ ○ ○	__/__/__	_____	😊 😐 😞
STAP 2	○ ○ ○ ○	__/__/__	_____	😊 😐 😞
STAP 3	○ ○ ○ ○	__/__/__	_____	😊 😐 😞
STAP 4	○ ○ ○ ○	__/__/__	_____	😊 😐 😞
STAP 5	○ ○ ○ ○	__/__/__	_____	😊 😐 😞

* Omcirkel hoe je je voelde tijdens deze stap.

MIJN GROEISPRONG

Van ... naar ...

→

Datum: __/__/__

HOE GROOT IS MIJN GROEI?

GROTE GROEI

Je bent minstens één niveau gestegen.

★★★

MOOIE GROEI

Je hebt vooruitgang geboekt.

★★

KLEINE GROEI

Je blijft op hetzelfde niveau.

★

MIJN DOEL

Wat wil ik de volgende lessenreeks bereiken?

MIJN REFLECTIE

Wat ging goed?

Waar ben ik trots op? _____

Wat wil ik verbeteren? _____

INZET + DOORZETTING = GROEI

JIJ BENT OP WEG NAAR DE TOP!

11.12 GIDS: EXPEDITIE LO - VAN FAALANGST NAAR ZELFVERTROUWEN

Deze bijlage bevat de volledige pedagogisch-didactische gids die ontwikkeld werd binnen deze bachelorproef. De gids ondersteunt leerkrachten die lichamelijke opvoeding bij het herkennen en aanpakken van faalangst binnen de lessen Lo aan de hand van de “Hoogtemeter-methodiek” en concrete praktijkgerichte tools.

Expeditie LO

Van faalangst naar zelfvertrouwen:
Samen naar de top ♥



Een pedagogisch-didactische gids voor het omgaan met faalangst in de eerste graad



INLEIDING

Welkom op *Expeditie, Sportleerkracht!*

De gymzaal is een fantastische plek, maar voor leerlingen met faalangst kan het voelen als een onvoorspelbare, steile bergwand waar ze constant 'te kijk' staan.

In de eerste graad (12-14 jaar) verandert er veel in hun beleveniswereld. De prestatiedruk stijgt, en de angst om te falen voor de groep kan verlamrend werken.

Deze gids is jouw gids-uitrusting. Samen met onze mascotte Cliff de Alpi-paca loods je jouw klassen door vier cruciale zones: van een veilige basis op de grond tot een succesvolle ervaring op de top.

Veel succes!



COLOFON



TITEL

Expeditie LO – Van faalangst naar zelfvertrouwen:
Samen naar de top



ONDERTITEL

Een pedagogisch-didactische gids voor het omgaan
met faalangst in de eerste graad



AUTEUR

Femke Verplanken



OPLEIDING

Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs –
Lichamelijke Opvoeding
Howest – Brugge



ACADEMIEJAAR

2025 – 2026



BACHELORPROEF

Bachelorproef ingediend tot het behalen
van het diploma Educatieve Bachelor
Secundair Onderwijs.



PROMOTOR

Inge Esselen



KRITISCHE VRIEND

Sabine Buseyne



VORMGEVING & ILLUSTRATIES

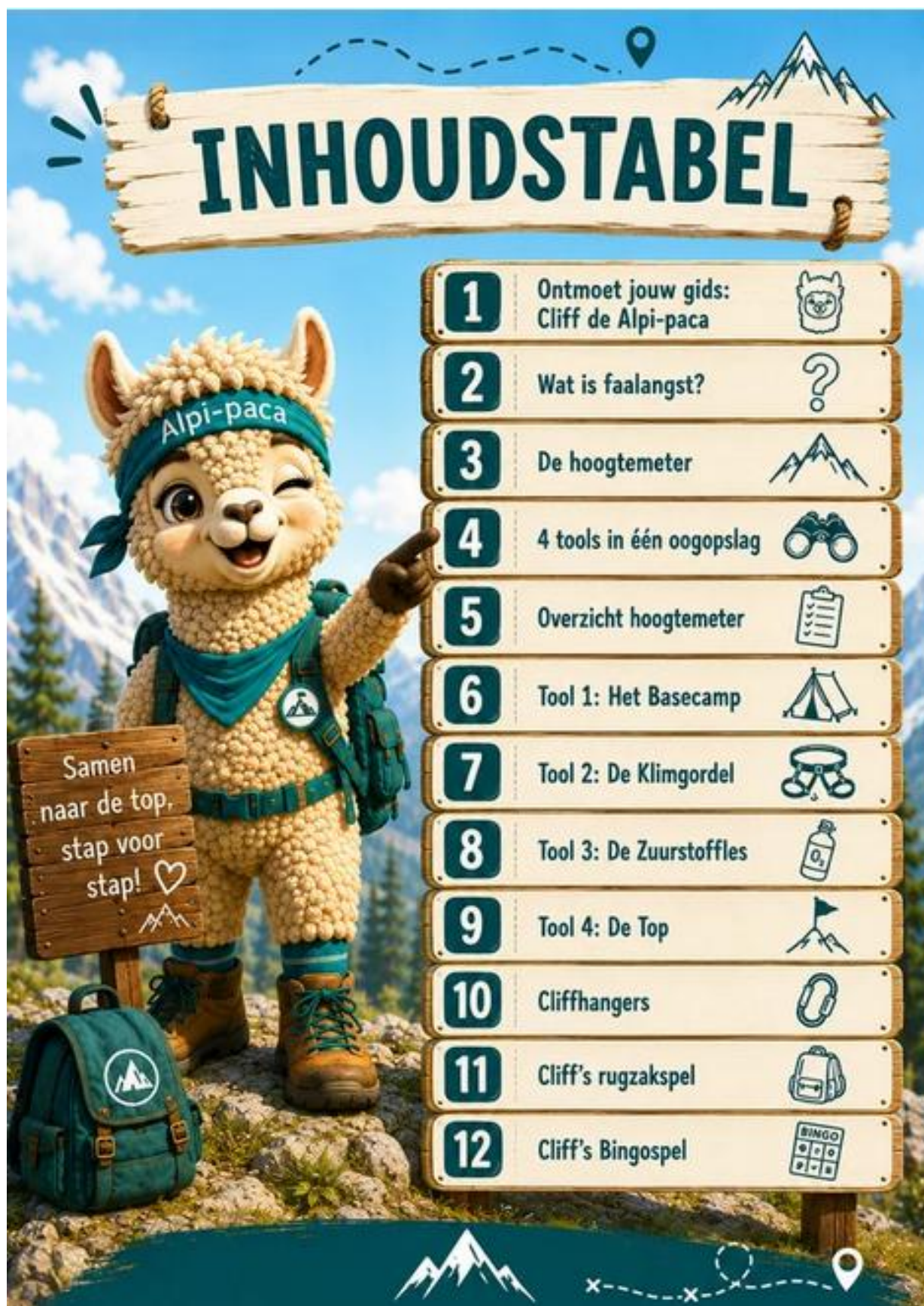
Eigen ontwerp met ondersteuning
van digitale ontwerptools.



DOELGROEP

Leerkrachten lichamelijke opvoeding
van de eerste graad secundair onderwijs.





ONTMOET JOUW GIDS:

Cliff

de Alpi-paca!

Voordat we de rugzak aantrekken en de berg opgaan, is het tijd om kennis te maken met de belangrijkste metgezel van deze expeditie:

Cliff de Alpi-paca.

WIE IS CLIFF?



Cliff is niet zomaar een alpaca; hij is een ervaren 'Alpi-paca' bergbeklimmer.

Alpaca's stammen af van de vicuña en leven hoog in het barre Andesgebergte. Ze staan erom bekend dat ze rustig, sociaal en ontzettend veerkrachtig zijn.

Ze trotseren ijlde lucht, gure wind en steile paden, maar ze raken nooit in paniek. Ze blijven altijd kalm en zorgen instinctief heel goed voor hun kudde (de touwgroep).



Dat maakt Cliff de ultieme mascotte voor leerlingen die worstelen met faalangst in de les Lichamelijke Opvoeding (LO). Waar angst zorgt voor chaos en 'bevrozen', straalt Cliff rust en stabiliteit uit.



Cliff is een alpaca met tredzekerheid in de bergen en een kalm, sterk karakter. Hij draagt een klimhelm en rugzak en is altijd klaar om samen met zijn touwgroep nieuwe hoogtes te bereiken.

Cliff is jouw gids én inspiratiebron. Doorheen de gids deelt hij korte quotes, praktische tips en eigen faal-ervaringen om het onderwerp bespreekbaar en herkenbaar te maken.



WAT DOET CLIFF IN DEZE GIDS?

Je zult Cliff doorheen de verschillende tools constant tegenkomen. Hij vervult een cruciale **dubbelrol** in deze methodiek:



1. DE DIDACTISCHE COACH (VOOR JOU ALS LEERKRACHT)

In de gids geeft Cliff je bij elke praktische fiche beknopte "Klimtoptips" en "Hulplijnen".



Dit zijn jouw snelle, visuele herinneringen in de praktijk om de faalangst bij leerlingen direct te temperen zonder dat je hele boeken pedagogische theorie hoeft te herlezen.



2. DE RUSTBRENGER (VOOR DE LEERLINGEN)

Cliff haalt de spanning uit de lucht. Door opdrachten, planners en logboeken visueel aan te bieden met Cliff, wordt de methodiek voor leerlingen in de eerste graad (12-14 jaar) tastbaar en laagdrempelig.



Cliff laat zien dat een misstap op de berg erbij hoort, zolang je maar veilig gezekeerd bent!

♡ Samen vormen we één sterke touwgroep.

1

2

WAT IS FAALANGST IN DE TURNZAAL?

Lichamelijke opvoeding is een bijzonder kwetsbaar vak.
Alles wat je doet, gebeurt voor de ogen van anderen.
Dat kan spannend zijn!



VISUELE ZICHTBAARHEID

Fouten, onzekerheden of moeilijkheden zijn vaak meteen zichtbaar voor klasgenoten.



SOCIALE VERGELIJKING

Leerlingen vergelijken zichzelf met anderen. De mening van klasgenoten wordt heel belangrijk.



PRESTATIEDRUK & EVALUATIES

Tests, competities en beoordelingen kunnen zorgen voor spanning, stress en angst om te falen.



GOED OM TE WETEN

Faalangst betekent niet dat een leerling lui is of niet wil meedoen. Het betekent dat hij/zij bang is om te falen of negatief beoordeeld te worden.



Elke berg voelt anders, maar samen bereiken we de top! ♥

DE GEVAARLIJKE ROTSWANDEN

Situaties die vaak faalangst uitlokken binnen LO



GYMNASTIEK & TOESTELTURNEN

- Bang om te vallen
- Angst om bekeken te worden
- Onzekerheid over techniek



EVALUATIES & TESTEN

- Druk om punten te halen
- Angst om te falen
- Vergelijking met klasgenoten



BEEPTEST & CONDITIETESTEN

- Iedereen ziet wie laatst overblijft
- Fysieke uitputting zichtbaar
- Sociale vergelijking



DEMONSTREREN VOOR DE GROEP

- In de spotlight staan
- Bang om fouten te maken
- Schaamtegevoelens



TEAMSporten & COMPETITIE

- Angst om het team teleur te stellen
- Negatieve opmerkingen van anderen
- Sociale druk



NIEUWE OF MOEILIJKE OPDRACHTEN

- Angst voor het onbekende
- Twifelen aan eigen mogelijkheden
- Onzekerheid over succes

HOE HERKEN JE FAALANGST?

Faalangst is niet altijd zichtbaar.
Bekijk de leerling als een rugzak: wat draagt hij/zij mee?



FYSIEKE SIGNALEN

- ✓ Zweeten
- ✓ Trillen
- ✓ Snelle hartslag
- ✓ Buikpijn
- ✓ Misselijkheid
- ✓ Gespannen spieren



EMOTIONELE SIGNALEN

- ✓ Angst
- ✓ Stress
- ✓ Onzekerheid
- ✓ Snel gefrustreerd raken
- ✓ Schaamte
- ✓ Paniekgevoelens



COGNITIEVE SIGNALEN

- ✓ Piekeren
- ✓ Negatieve gedachten
- ✓ Concentratieproblemen
- ✓ Denken: "Ik kan dit niet"
- ✓ Black-outs
- ✓ Twifelen aan zichzelf



GEDRAGSMATIGE SIGNALEN

- ✓ Opdrachten vermijden
- ✓ Zich terugtrekken
- ✓ Niet willen deelnemen
- ✓ Clownesk gedrag
- ✓ Snel opgeven
- ✓ Stil of afwezig worden



CLIFF-TIP

Achter moeilijk gedrag schuilt vaak onzekerheid. Kijk naar de oorzaak, niet alleen naar het gedrag.

BELANGRIJK VOOR DE LEERKRACHT

Achter moeilijk gedrag schuilt vaak onzekerheid. Een leerling die weigert deel te nemen of storend gedrag vertoont, probeert soms vooral zichzelf te beschermen. Zorg voor veiligheid, begrip en kleine succeservaringen.

NIEET ELKE LEERLING HOEFT DE HOOGSTE TOP TE BEREIKEN.

ELKE STAP TELT!

2

DE HOOGTEMETER

JOUW 4 TOOLS IN ÉÉN OOGOPSLAG



DE HOOGTEMETER

JOUW 4 TOOLS IN ÉÉN OOGOPSLAG

Net zoals een bergbeklimmer zijn hoogte in de gaten houdt, heb jij als leerkracht vier krachtige tools om je les veilig, gestructureerd en motiverend te maken.

Deze hoogtemeter geeft je een helder overzicht van wat elke etappe (tool) inhoudt en waarom die cruciaal is voor leerlingen met faalangst.



4 TOOLS

TOP
4095 m



4 DE TOP

BREED EN PROCESGERICHT EVALUEREN

- Expeditie-logboek: zelfreflectie en procesgericht evalueren.
- Groeimeter: groei en motivatie wegen even zwaar als prestatie.
- Geen traditionele tests, wel focus op progressie.



Waarom?

De top bereiken gaat niet over hoe hoog je staat t.o.v. een ander, maar over de progressie die je zelf hebt gelboekt.

3400 m



3 DE ZUURSTOFFLES

ACUTE ANGSTINTERVENTIES

- Time-Out Gletsjer: ademhaling tot rust komen.
- Rappel-techniek: gecontroleerd een stap terug.
- Directe de-escalatie bij blokkeren, weigeren of paniek.



Waarom?

Zorg voor rust en behoud van het competentiegevoel wanneer stress of angst de overhand neemt.

2200 m



2 DE KLINGORDEL

GEDIFFERENTIEERDE KERN VAN DE LES

- 4 kleurgecodeerde Klimroutes (Groen, L.a.m. Zwart).
- Leerlingen kiezen hun trajectniveau.
- Rolsystemen. Zekeraar: coöperatieve feedback en elkaars veilige back-up.



Waarom?

Geeft veiligheid om grenzen te verleggen en stimuleert verantwoordelijkheid binnen de toergroep.

BASECAMP
0 m



1 HET BASECAMP

ACTIEVE EN VEILIGE OPSTART

- Les-Topo: structuur, voorspelbaarheid en duidelijkheid.
- Gletsjer-Run: positieve, laagdrempelige opwarming.
- Iedereen beweegt vanaf minuut één, zonder angst om te falen of 'af' te zijn.



Waarom?

Een stevige basis verlaagt stresshormonen en zorgt voor een veilige, actieve start voor iedereen.



Cliff's Hoogtetip:

Deze 4 tools werken het best als één expeditie. Kies wat jouw 'toergroep' vandaag nodig heeft en pas je route aan. Veiligheid, verbinding en groei zijn altijd het einddoel!



VEILIGHEID

VERBINDING

GROEI

4

LESFASE	TOOL VAN DE GIDS	SYMBOLISCHE BETEKENIS	CONCRETE ELEMENTEN & PRAKTISCHE TOEPASSING
1 LESSTART & OPWARMING 	 TOOL 1: HET BASECAMP <i>(Psychologische veiligheid)</i>	 De veilige, stabiele uitvalsbasis waar rust en voorspelbaarheid centraal staan voordat de klim begint.	 Element A: De High-Five Code Een positieve van Cliff bij de ingang: leerlingen geven een high-five om stress achter te laten.  Element B: De Les-Topo Visuele lesstructuur op het whiteboard in de vorm van een bergroute (element angst voor het onbekende weg).  Element C: Tochtgenoten Coöperatieve opwarming zonder afstappen of individuele tijdsdruk.
2 KERN VAN DE LES 	 TOOL 2: DE KLINGORDEL <i>(Binnenklasdifferentiatie)</i>	 Het ultieme veiligheidsmiddel dat een val opvangt, waardoor leerlingen grenzen durven te verleggen.	 Element A: Gekleurde Klimroutes Vier autonome niveaus (Groen, Blauw, Rood, Zwart). Leerlingen kiezen zelf hun startniveau.  Element B: Cliff's Topo-Kaarten Visuele, analoge instructiefiches per station (verwijst klassieke demonstraties).  Element C: De Focus-Zekeraar Duo-werk waarbij de partner uitsluitend procesgerichte, positieve feedback geeft op één deelaspect.
3 CRISIS & BLOKKEREN 	 TOOL 3: DE ZUURSTOFFLES <i>(Acute interventie)</i>	 Het noodstelsel dat direct helpt om de ademhaling te reguleren en mentale rust en controle terug te krijgen.	 Element A: De Time-Out Gletsjer Een rustige hoek in de zaal met een 'Alpi-ademte'-kaart voor gecontroleerde ademhaling (box breathing).  Element B: De Rappel-Techniek Discreet terugschakelen naar een lagere route bij een acute blokkade om te ontspannen en succeservaring.  Element C: Cliff's Groeitalk Spiebriefjes aan het flujskoord met kant-en-klare growth mindset-zinnen voor de leerkracht.
4 EVALUATIE & AFSLUITING 	 TOOL 4: DE TOP <i>(Breed & procesgericht)</i>	 Succes herdefinieren: de top bereiken betekent niet beter zijn dan de rest, maar groeien ten opzichte van jezelf.	 Element A: Het Expeditie-Logboek Korte, analoge zelfreflectie (4-vs. fiche) in de kleedkamer over inzet, durf en welbevinden.  Element B: De Groeimeter Beoordeling op basis van de individuele groeisprijs (progressie) in plaats van vaste prestatienormen.  Element C: De Cliff-Awards Certificaten voor sociale-emotionele vaardigheden (bijv. 'Rots in de branding' voor de beste zekeraar).
 DE BERG ALS METAFOOR Elke les is een expeditie. Door deze tools te gebruiken, leid je leerlingen veilig van de basis (Basecamp), over uitdagende paden (Klim), door moeilijke momenten (Crisis), naar de top (Evaluatie), waar zelfvertrouwen en groei centraal staan. LEGENDE KLIMROUTES (NIVEAUS)  Groen = Basisroute (startniveau)  Blauw = Uitdagingroute  Rood = Toproute  Zwart = Expeditieroute (hoog niveau)  5			

PSYCHOLOGISCHE VEILIGHEID

WELKOM
IN ONS
BASECAMP!



Bij het betreden van de zaal geven de leerlingen de afbeelding van Cliff op de poster een fysieke high-five. Dit ritueel fungeert als een psychologische drempel: de leerling laat de sociale prestatiedruk en stress van de schoolomgeving achter in de kleedkamer en betreedt een multitermiantiezone voor uitsluiting of spot.

- 1 We lachen met elkaar, nooit om elkaar.
- 2 Iedereen beklint zijn eigen route op zijn eigen tempo.
- 3 Fouten zijn geen mislukkingen, maar essentiële leerkanalen.
- 4 We lnen niemand achter op de berg (wederzijdse ondersteuning).

**GEEF CLIFF EEN HIGH-FIVE
EN KOM BIJ ONS IN HET BASECAMP!**

Tijdens de initiële klassikale bijeenkomst (de centrale hergroepering) overloopt de leerkracht de route in maximaal twee minuten. Aan de hand van iconen wordt inzichtelijk gemaakt wat de opwarming inhoudt, hoe de kern (de verschillende klimroutes) eruitziet en wanneer de rust- en evaluatiemomenten plaatsvinden. Dit neemt de angst voor het onbekende — een grote trigger voor stress bij adolescenten — weg.



Re-integratie door een
coöperatieve handeling

Er wordt gewerkt met een absolute didactische randvoorwaarde: geen eliminatiespelen (afvalspele) en geen focus op individuele snelheid. Bij tikspelen worden getikte leerlingen niet aan de kant gezet (wat passiviteit en schaamte in de hand werkt), maar kunnen zij direct re-integreren in het spel door een coöperatieve handeling uit te voeren met een medeleerling (bijvoorbeeld een gezamenlijke synchronise squat of een high-five).



ONS BASECAMP CHARTER

Samen naar de top,
stap voor stap.



1

WE LACHEN
MET ELKAAR,
NOOIT OM ELKAAR.



2

IEDEREEN BEKLIMT
ZIJN EIGEN ROUTE
OP ZIJN EIGEN TEMPO.



3

FOUTEN ZIJN GEEN
MISLUKKINGEN,
MAAR **ESSENTIËLE**
LEERKANSSEN.



4

WE LATEN
NIEMAND ACHTER
OP DE BERG
(WEDERZIJDSE
ONDERSTEUNING).



**GEEF CLIFF EEN HIGH-FIVE
EN KOM BINNEN MET GOEDE ENERGIE!**

LAAT STRESS ACHTER, KIES VOOR RESPECT EN GROEI.





TOOL 2

DE KLINGORDEL

BINNENKLASDIFFERENTIATIE & INSTRUCTIE

De 'Klimgordel' operationaliseert de actieve kern van de LO-les. De symboliek verwijst naar het cruciale veiligheidsmateriaal dat de klimmer beschermt tegen een fysieke val. Didactisch gezien staat de klimgordel voor een gedifferentieerde leeromgeving waarin de leerling de autonomie krijgt om zijn eigen grenzen op te zoeken, wetende dat de didactische structuur hem beschermt tegen publiek falen.

A DE GEKLEURDE KLIMROUTES – NIVEAUDIFFERENTIATIE

DIDACTISCHE OPERATIONALISERING

Elke motorische opdracht of turnopstelling wordt door de leerkracht opgesplitst in vier opeenvolgende niveaus, visueel herkenbaar aan gekleurde kegels of markers. Dit principe is ontleend aan de gradering in klimhallen en skigebieden.

GROEN (HET PLATEAU) 	BLAUW (DE HEUVEL) 	ROOD (DE STEILE WAND) 	ZWART (DE TOP) 
 Sterk vereenvoudigd niveau met een gegarandeerde succeservaring (lage motorische drempel).	 Het basisniveau waarbij de basistechniek centraal staat.	 Het standaard te bereiken eindniveau / streefniveau voor de eerste graad.	 Een vernijkniveau met extra motorische of tactische complexiteit.

PRAKTISCHE TOEPASSING

Leerlingen bepalen zelfstandig op welk niveau zij instappen. Doordat de leerkracht niet langer één uniforme norm oplegt aan de gehele klasgroep, verdwijnt de directe sociale vergelijking. De focus verschuift van "kan ik dit wel of niet?" naar "welke route past vandaag bij mijn competentie-niveau?".

B CLIFF'S TOPO-KAARTEN – VISUELE INSTRUCTIEFICHES

DIDACTISCHE OPERATIONALISERING

Klassieke demonstraties waarbij een leerling voor de voltallige groep een beweging moet voordoen, wekken sterke sociale faalangst op. Om dit te vermijden, maakt de gids gebruik van 'Topo-Kaarten': analoge, gelamineerde kijkfiches bij elk station.

TOPO-KAART Sprong – Over bank	TOPO-KAART Klim – Touwvenrek	TOPO-KAART Evenwicht – Balk
- Aanloop - Afzet op twee voeten - Handen steunen - Knieën licht opgetrokken en landen 	- Handen waaiend omhoog - Voeten actief mee - Lichaam dicht bij het touw - Controleer je houding bovenaan 	- Ogen vooruit - Armen gestrekt opzij - Kleine stapjes - Ruigt en gecontroleerd bewegen 

PRAKTISCHE TOEPASSING

De fiches bevatten een stapsgewijze visuele ontleding van de bewegingstaken, ondersteund door illustraties van mascotte Cliff. Leerlingen analyseren de beweging zelfstandig of in duo's. Dit vergroot de pedagogische effectiviteit: de leerling ervaart autonomie in het leerproces, en de leerkracht krijgt de handen vrij om individuele, discrete procescoaching te bieden in plaats van centraal te instrueren.

C DE FOCUS-ZEKERAAR – PROCESGERICHTE PEER-TUTORING

DIDACTISCHE OPERATIONALISERING

Dit element herdefinieert de interactie tussen leerlingen tijdens oefenmomenten. Leerlingen werken in vaste duo's volgens het principe van de klimmer en de zekeraar.



ZEKERAAR (is de focus-coach)

- Observeert
- Geeft procesgerichte feedback
- Supporteert

KLIMMER voert de motorische taak uit.

DE ZEKERAAR GEBRUIKT DE FOCUSKAART

De zekeraar kiest één specifiek technisch deelaspect waarop hij of zij de klimmer helpt focussen.

VOORBEELD VAN EEN FOCUSKAART

Kijk of de landing op twee voeten tegelijk gebeurt.



FEEDBACK GEVEN – ALLEEN OP HET PROCES

- ✓ Je focus was heel sterk.
- ✓ Je landing was stabiel(er) dan de vorige poging.
- ✓ Top dat je je armen goed gebruikte!
- ✗ Niet: "Goed gescoord!" of "Dat was fout!"

PRAKTISCHE TOEPASSING

Terwijl de 'klimmer' de motorische taak uitvoert, fungeert de 'zekeraar' als focus-coach. De zekeraar hanteert een kleine, analoge Focuskaart waarop één specifiek technisch deelaspect staat (bijv. "Kijk of de landing op twee voeten tegelijk gebeurt"). De zekeraar krijgt de strikte instructie om enkel procesgerichte, positieve feedback te geven ("Je focus was heel sterk", "Je landing was stabiel(er) dan de vorige poging"). Het resultaat (bijvoorbeeld wel of niet scoren) is hierbij irrelevant. Dit versterkt de verbondenheid en elimineert de angst voor negatieve beoordeling door peers.

JOUW ROUTE, JOUW GROEI. MET DE JUISTE ONDERSTEUNING KLIM JE HOGER!





ADEM IN.
VERTROUW,
FOCUS OP
JE ROUTE,
EN BLIJF
KLIMMEN.

TOOL 3

DE ZUURSTOFFLES

ACUTE FAALANGSTINTERVENTIES

De "Zuurstoffles" fungeert als het curatieve noodprotocol binnen de gids. Wanneer een leerling op grote hoogte kampt met ademnood of hoogteziekte, biedt de zuurstoffles directe fysiologische verlichting. Binnen de lespraktijk is dit de interventietool voor de leerkracht op het moment dat een leerling acuut blokkeert, weigert deel te nemen, of emotioneel overspoeld raakt door negatieve faalangst (paniek, black-out, of overcompensatie via clownesk gedrag).

A DE TIME-OUT GLETSJER – DE ALPI-BREATHE ZONE

DIDACTISCHE OPERATIONALISERING

Een fysiek ingerichte, rustige en visueel afgebakende zone in de sporthal (bijvoorbeeld gesitueerd achter een turnmat of turnbank). Dit is nadrukkelijk geen strafbank, maar een neutrale herstelzone.



ALPI-BREATHE – BOX BREATHING



Herhaal de cyclus tot je rustiger voelt.

PRAKTISCHE TOEPASSING

Wanneer de spanning bij een leerling te hoog oploopt, kan de leerling hier autonoom naartoe, of kan de leerkracht de leerling hier discreet naartoe gidsen. In deze zone bevindt zich de "Alpi-Breathe"-kaart. Dit is een visueel hulpmiddel gebaseerd op de box breathing-techniek om het parasympathisch zenuwstelsel te activeren.

- STAP 1: 4 seconden inademen
- STAP 2: 4 seconden de adem vasthouden
- STAP 3: 4 seconden gecontroleerd uitademen
- STAP 4: 4 seconden wachten (in het dal), alvorens de cyclus te herhalen.

B DE RAPPEL-TECHNIEK – REGRESSIE NAAR SUCCES

DIDACTISCHE OPERATIONALISERING

Wanneer een leerling halverwege de uitvoering van een motorische proef (bijvoorbeeld bij het springen over de kast) blokkeert, mag de leerkracht de leerling nooit dwingen om de taak onder hoge druk af te dwingen. Dit intensificeert het fobiegedrag.



WE VOEREN EEN RAPPEL UIT.



TE HOOG? BLOKKEERT?

REGRESSIE = SUCCES

PRAKTISCHE TOEPASSING

De leerkracht past de 'Rappel-techniek' toe (de bergsportterm voor een gecontroleerde afdaling aan het touw). De leerkracht communiceert rustig en de-escalerend: "We voeren een rappel uit." De opstelling of taak wordt direct ter plekke verlaagd naar een lagere kleurroute (bijvoorbeeld van Rood naar Blauw of Groen). De leerling voert de vereenvoudigde taak uit en sluit de actie af met een directe succeservaring. Dit voorkomt een traumatische leservaring en behoudt het gevoel van basiscompetentie.

KLEURROUTES

- GROEN (PLATEAU)
- BLAUW (HEUVEL)
- ROOD (STRIJLE WANDE)
- ZWART (TOP)

C CLIFF'S GROEITALK – HERFORMULERINGSKAARTEN VOOR DE LEERKRACHT

DIDACTISCHE OPERATIONALISERING

De verbale reactie van de leerkracht tijdens een angstcrisis bepaalt of de faalangst consolideert of reduceert. Leerkrachten dragen hiertoe een compacte kaart aan hun fluitskoord met 'Groeitalk'-herformuleringen, gebaseerd op de Growth Mindset van Carol Dweck.



COGNITIEVE VERVORMING LEERLING		DIDACTISCHE HERFORMULERING LEERKRACHT (GROEITALK)
"Ik kan dit echt nooit, iedereen lacht mij uit."	➡	"Je kunt het nu nog niet, en we focussen vandaag uitsluitend op jouw eigen route."
"Dit is veel te gevaarlijk, ik doe niet mee."	➡	"Hoe kunnen we deze route samen aanpassen zodat je je weer volledig gezekerd voelt?"
"Geef mij maar een nul, ik ga toch falen."	➡	"Je hoeft de top vandaag niet te bereiken. We starten gewoon samen in het basiskamp, zonder cijfers."

PRAKTISCHE TOEPASSING

De leerkracht buigt de rigide, negatieve uitspraken van de leerling direct om via specifieke talige interventies. Zo ondersteun je de leerling vanuit verbinding, veiligheid en groeigericht denken.



Jouw route, jouw groei. Elke stap telt. Wij klimmen samen.

8

ALPI-BREATHE ZONE

RUST. ADEM. HERSTEL. JIJ HEBT DE CONTROLE.



Gebruik deze ademhalingstechniek om spanning los te laten en je focus terug te vinden.



STAP 2

4 SEC. VASTHOUDEN

Blijf even op de top.

STAP 1

4 SEC. INADEMEN

Adem rustig in terwijl je omhoog loopt.



STAP 3

4 SEC. UITADEMEN

Adem langzaam uit terwijl je omlaag loopt.



STAP 4

4 SEC. WACHTEN

Blijf even in het dal voordat je opnieuw begint.



HOE GEBRUIKEN?

- ✓ Volg met je vinger de berg.
- ✓ Houd je tempo rustig en gelijkmatig.
- ✓ Herhaal deze cyclus zo vaak als je nodig hebt.
- ✓ Jij bepaalt het tempo. Jij bent in controle.

PAUZE IS GEEN
STOPTEKEN,
HET IS JOUW
KRACHTBRON.



ADEM IN. VERTROUW. FOCUS OP JE ROUTE. EN BLIJF KLIMMEN.



ADEM IN.
VERTROUW.
FOCUS OP
JE ROUTE,
EN BLIJF
KLIMMEN.

TOOL 4

DE TOP

BREED EN PROCESGERICHT EVALUEREN



De finale tool, 'De Top', herdefinieert de betekenis van succes binnen het vak Lichamelijke Opvoeding. Traditioneel wordt succes in LO vaak geassocieerd met antropometrische of motorische superioriteit (de snelste tijd, de hoogste sprong). Binnen het Hoogtemeter-model betekent 'de top bereiken' dat een leerling zijn persoonlijke grens heeft verlegd ten opzichte van zijn eigen initiële startpositie (het basiskamp), ongeacht het absolute motorische eindresultaat.

A HET EXPEDITIE-LOGBOEK – FORMATIEVE ZELFREFLECTIE

DIDACTISCHE OPERATIONALISERING

Tijdens de laatste drie minuten van de onderwijstijd (in de kleedkamer of tijdens de centrale afsluiting) vullen de leerlingen een beknopt, analog logboek in (A6-formaat). Dit stimuleert de metacognitieve vaardigheden en de interne attributie van succes.



INHOUDELIJKE CRITERIA

Het logboek vermijdt prestatiegerichte vragen en focust op het proces via vaste Cliff-reflectievragen:

- Welke kleur van de route (Groen/Blauw/Rood/Zwart) heb ik vandaag durven verkennen?
- Op welk moment tijdens de les toonde ik moed of doorzettingsvermogen? _____
- Hoe beoordeel ik mijn gevoel van veiligheid vandaag op de hoogtemeter? (Visueel in te kleuren op een schaal).



ZEER VEILIG
VEILIG
NEUTRAAL
ONVEILIG
ZEER ONVEILIG

B DE GROEIMETER – EIGENAARSCHAP EN PROGRESSIE-EVALUATIE

DIDACTISCHE OPERATIONALISERING

De summatieve beoordeling wordt gebaseerd op individuele progressie in plaats van gestandaardiseerde, statistische prestatietabellen die leerlingen met een lagere motorische aanleg structureel benadelen en faalangst voeden.

PRAKTISCHE TOEPASSING

De leerkracht hanteert 'De Groeimeter'. Een leerling met overgewicht of een motorische achterstand die gedurende de lessenreeks evolueert van een stabiele uitvoering op niveau Groen naar een succesvolle poging op niveau Blauw, heeft een grotere groeisprong gemaakt dan een intrinsiek sportieve leerling die zonder inzet op niveau Zwart blijft presteren. De Groeimeter honoreert deze progressie met een evenwaardig of superieur cijfer, wat het competentiegevoel (Deci & Ryan, 2000) herstelt.



JOUW GROEI TELT!

VOORBEELD VAN PROGRESSIE			
LEERLING A (MOTORISCHE ACHTERSTAND)	GROEN	→ BLAUW	= GROTE GROEI HOGE WAARDERING
LEERLING B (INTRINSIEK SPORTIEF)	ZWART	→ ZWART	= GEEN OF KLEINE GROEI STANDAARD WAARDERING

✓

JOUW ROUTE.
JOUW TEMPO.
JOUW GROEI.
DAT IS WAT TELT.

C TOP-AWARDS – WAARDEREN WAT ECHT TELT

PRAKTISCHE TOEPASSING

Deze certificaten zijn specifiek ontworpen om niet-motorische prestaties binnen LO te valideren. Er worden awards uitgereikt in categorieën zoals:

DE ROTS IN DE BRANDING-AWARD

Voor de meest betrouwbare, constructieve focus-zekeraar.

Onderbreed: _____ Datum: _____

DE GRENSVERLEGGER-AWARD

Voor de leerling die de grootste psychologische barrière heeft overwonnen door een nieuwe route te proberen.

Onderbreed: _____ Datum: _____

DE TEAM-GIDS-AWARD

Voor de leerling die via positieve communicatie medeleerlingen ondersteunde bij angstmomenten.

Onderbreed: _____ Datum: _____



JOUW ROUTE, JOUW GROEI. ELKE STAP TELT. WIJ KLIMMEN SAMEN.

9

148

DE GROEIMETER

JOUW GROEI. JOUW ROUTE. JOUW TOP.



HOE WERKT HET?

1. Kies je startniveau.
Waar sta jij nu?
2. Zet stappen vooruit.
Probeer, oefen en geef niet op.
3. Bereik een nieuw niveau?
Yes! Noteer je nieuwe niveau en datum.
4. Jouw groei wordt beloond.
Inzet + doorzetting = jouw succes!

Elke kleine stap = een grote overwinning!

We meten jouw groei,
niet hoe je scoort t.o.v. anderen.
Elke stap vooruit telt!

Naam: _____
Klas: _____
Datum start: ____ / ____ / ____

MIJN ROUTE - MIJN GROEI				
STAP	MIJN NIVEAU	DATUM	WAT HEB IK GELEERD?	HOE VOELDE IK ME?
START		__ / __ / __		
STAP 1		__ / __ / __		
STAP 2		__ / __ / __		
STAP 3		__ / __ / __		
STAP 4		__ / __ / __		
STAP 5		__ / __ / __		

* Omcirkel hoe je je voelde tijdens deze stap.

MIJN GROEISPRONG

Van ... naar ...

Datum: ____ / ____ / ____

HOE GROOT IS MIJN GROEI?

GROTE GROEI

MOOIE GROEI

KLEINE GROEI

MIJN DOEL

Wat wil ik de volgende lessenreeks bereiken?

MIJN REFLECTIE

Wat ging goed?
Waar ben ik trots op?
Wat wil ik verbeteren?

INZET + DOORZETTING = GROEI

JIJ BENT OP WEG NAAR DE TOP!



DE ROTS IN DE BRANDING-AWARD

VOOR DE MEEST BETROUWBARE, CONSTRUCTIEVE FOCUS-ZEKERAAR.

Deze award wordt uitgereikt aan een leerling die als een echte rots in de branding stond voor het team. Iemand die koel bleef onder druk, verantwoordelijkheid nam, en met focus en vertrouwen zijn/haar partner veilig en zeker begeleidde.

DEZE LEERLING TOONDE:



BETROUWBAARHEID

Ik was er, mijn partner kon op mij rekenen.



COMMUNICATIE

Ik gaf duidelijke, positieve en rustige instructies.



FOCUS

Ik bleef geconcentreerd en hield mijn aandacht bij de taak.



TEAMGEEST

Ik hielp, steunde en motiveerde mijn medeleerlingen.



UITGEREIKT AAN:

DATUM:



HANDTEKENING LEERKRACHT:

★ JIJ BENT DE ROTS. BEDANKT VOOR JOUW VERTROUWEN. ★



DE GRENSVERLEGGER- AWARD

VOOR DE LEERLING DIE DE GROOTSTE
PSYCHOLOGISCHE BARRIÈRE HEEFT
OVERWONNEN DOOR EEN NIEUWE
ROUTE TE PROBEREN.

Deze award wordt uitgereikt aan een leerling
die moed toonde, zijn comfortzone verliet
en een stap zette waar hij/zij eerder niet
durfde te gaan. Jij hebt laten zien dat groeien
begint waar de angst eindigt.

DEZE LEERLING TOONDE:



MOED

Ik durfde iets te proberen
waar ik bang voor was.



DOORZETTINGSVERMOGEN

Ik gaf niet op, ook al was het moeilijk.



GROEI

Ik zette een stap vooruit en
verlegde mijn eigen grens.



ZELFVERTROUWEN

Ik geloofde in mezelf en wat
ik wel kan, niet in wat ik niet kan.



UITGEREIKT AAN:

DATUM:



HANDTEKENING LEERKRACHT:

★ JE HEBT JE GRENS VERLEGD. DAT IS ECHT GROEI! ★



DE TEAM-GIDS-AWARD

**VOOR DE LEERLING DIE VIA POSITIEVE
COMMUNICATIE MEDELEERLINGEN
ONDERSTEUNDE BIJ ANGSTMOMENTEN.**

Deze award wordt uitgereikt aan een leerling die een echte teamgids was. Jij hielp anderen om te groeien door hen aan te moedigen, te luisteren, vertrouwen te geven en samen op zoek te gaan naar oplossingen. Zo maakte jij het verschil.

DEZE LEERLING TOONDE:



POSITIEVE COMMUNICATIE

Ik sprak anderen op een positieve en respectvolle manier aan.



LUISTEREN EN BEGRIP

Ik luisterde echt naar anderen en toonde begrip voor hun gevoelens.



AANMOEDIGEN

Ik moedigde anderen aan om door te zetten, ook wanneer het moeilijk was.



SAMEN OPLOSSINGEN VINDEN

Ik hielp mee zoeken naar oplossingen en maakte het team sterker.



UITGEREIKT AAN:

DATUM:



HANDTEKENING LEERKRACHT:

**SAMEN KLIMMEN WE HOGER.
JOUW HULP MAAKT HET VERSCHIL!**

ELKE SITUATIE.
ELKE LEERLING.
ELKE KEUZE
TELT.

CLIFFHANGERS

KRITIEKE KEUZEMOMENTEN. GERUST ANTWOORDEN.

Cliffhangers zijn korte interventiekaarten voor leerkrachten.
Ze helpen je om op cruciale momenten in te spelen op faalangstraecties.
Compact, praktisch en altijd binnen handbereik – net zoals je fluitje.

KIES BEWUST • REAGEER MET VERTROUWEN • HELP JE LEERLINGEN KLIMMEN

CLIFFHANGERS
JOUW GIDS VOOR
LASTIGE MOMENTEN



PEDAGOGISCHE EN THEORETISCHE VERANTWOORDING

De Cliffhangers zijn gebaseerd op de drie meest voorkomende faalangstraecties bij eerste graad secundair onderwijs.
Ze ondersteunen de leerkracht om snel, doeltreffend en verbindend te handelen, met oog voor veiligheid, autonomie en groei.

1

CLIFFHANGER 1

DE-ESCALATIE BIJ
DE 'FREEZE'-REACTIE
(BLOKKERING)



FOCUS

Wanneer een leerling fysiek bevroest
voor een toets of opdracht.



SCRIPT / TIP

De leerkracht activeert direct de 'Rappel-techniek'.
In plaats van de nadruk te leggen op het einddoel,
wordt de focus verlegd naar een microsprong:

"Je hoeft de kast niet helemaal over,
we focussen nu alleen op de landing
op de dikke mat vanaf deze bank."



2

CLIFFHANGER 2

HERFORMULERING VAN
COGNITIEVE VERVORMINGEN
(GROEITALK)



FOCUS

Het ombuigen van absolute, negatieve gedachten
("Ik kan dit nooit", "Iedereen kijkt naar mij").



SCRIPT / TIP

De leerkracht past de 'Nog niet'-methodiek toe.

"Je kunt het nu nog niet alleen,
en dat is precies waarom we hier zijn om te oefenen.
Welke aanpassing aan de route heb je nodig om
je weer gezeurd te voelen?"



3

CLIFFHANGER 3

OPVANGEN VAN DE
'FLIGHT'-REACTIE
(VERMIJDINGSGEDRAG)



FOCUS

Wanneer een leerling zich verschuilt in de kleedkamer,
materiaal weigert op te stellen of clownesk gedrag
vertoont om de taak te ontwijken.



SCRIPT / TIP

De leerkracht haalt de leerling discreet uit de publieke
belangstelling en biedt een alternatieve, betekenisvolle
rol binnen de expeditie:

"Ik zie dat de spanning voor deze route nu te hoog is.
Ik wil dat je vandaag start als de Focus-Zekeraar
van jouw partner. Zo blijf je onderdeel van het team."



BLIJF KALM.
Kies verbonden.
Help vooruit.



KLEINE INTERVENTIE.
GROTE IMPACT.



ELKE LEERLING
VERDIENT EEN VEILIGE
ROUTE NAAR GROEI.



HOUD HET BIJ DE HAND
Bevestig je Cliffhangers aan je fluitjeskoord
of sleutelbos. Gebruik ze, vertrouw ze,
en maak ze eigen.

JOUW RUST IS HUN ZEKERING. JOUW KEUZE IS HUN HOOGTEPUNT.

10

ELKE SITUATIE.
ELKE LEERLING.
ELKE KEUZE
TELT.

CLIFF'S RUGZAKSPEL

WAT DRAAG JIJ MEE OP EXPEDITIE?

Cliff heeft een rugzak waarin hij soms dingen meedraagt die zwaar kunnen aanvoelen: gedachten, gevoelens, stress of onzekerheden. Met dit spel leren we die signalen herkennen en delen we ze met elkaar. Zo wordt onze rugzak lichter en klimmen we samen hoger!



DOEL VAN HET SPEL

Het Rugzakspel helpt leerlingen om signalen van faalangst te herkennen en bespreekbaar te maken binnen de lessen LO. Via een speelse werkvorm leren leerlingen begrijpen dat iedereen een "rugzak" meedraagt met gedachten, gevoelens, stress of onzekerheden.



SPELVERLOOP

1 CLIFF OPENT DE RUGZAK

De leerkracht toont een grote afbeelding van Cliff met een expeditierugzak.

"Iedereen draagt wel eens iets mee in zijn rugzak. Soms zit die rugzak vol spanning, twijfels of stress. Vandaag ontdekken we samen wat daarin kan zitten."



2 KAARTJES TREKKEN

Leerlingen trekken om beurt een kaartje met een situatie, gedachte of signaal.



3 IN WELKE RUGZAKVAK HOORT DIT?

Op een groot bord of mat liggen vier rugzakvakken. De leerling legt het kaartje in het juiste vak.



COGNITIEVE
SIGNALEN



EMOTIONELE
SIGNALEN



GEDRAGSMATIGE
SIGNALEN



FYSIEKE
SIGNALEN

VARIATIES

BEWEGINGSVARIANT

De rugzakvakken liggen verspreid in de zaal. Leerlingen lopen of bewegen naar het juiste vak en leggen daar het kaartje.



TEAMVARIANT

Kleine groepen krijgen meerdere kaartjes tegelijk. Ze overleggen samen en vullen de rugzakvakken op hun mat of bord in.



REFLECTIEVARIANT

Leerlingen schrijven zelf een kaartje dat soms in hun eigen rugzak zit. (Anoniem delen kan natuurlijk ook.)



BLIJF KALM.
Kies verboden.
Help vooruit.



KLEINE INTERVENTIE,
GROTE IMPACT.



ELKE LEERLING
VERDIENT EEN VEILIGE
ROUTE NAAR GROEI.



HOUD HET BIJ DE HAND
Gebruik dit spel regelmatig als
start, terugblik of check-in tijdens
je lessen LO.

ELKE KEUZE IS EEN STAP OMHOOG.



VOORBEELDEN VAN KAARTJES

KAARTJE	VAK
"Ik kan dit toch niet."	Cognitief
"Ik krijg buikpijn."	Fysiek
"Ik loop weg van de opdracht."	Gedragsmatig
"Ik schaam me."	Emotioneel
"Mijn hart klopt snel."	Fysiek
"Iedereen gaat lachen."	Cognitief
"Ik begin clownesk gedrag te tonen."	Gedragsmatig
"Ik word snel boos."	Emotioneel



REFLECTIEVRAGEN VAN CLIFF

- Welke rugzak was het snelst gevuld?
- Welke signalen zie je vaak in de turnzaal?
- Wat helpt wanneer jouw rugzak zwaar wordt?
- Hoe kunnen tochtgenoten elkaar helpen?



CLIFF-TIP

"Een zware rugzak draag je niet alleen. Samen klimmen gaat makkelijker."



CLIFF'S RUGZAK

WAT DRAAG JIJ MEE OP EXPEDITIE?



KNIP HIERONDER DE RUGZAKKEN UIT



KNIP DE KAARTJES UIT





CLIFF'S RUGZAK

ANTWOORDENBLAD



Hier zie je in welke rugzakvak elk signaal hoort.



COGNITIEVE SIGNALEN (GEDACHTEN IN HET HOOFD)



"Ik kan dit toch niet."



"Iedereen gaat lachen."



"Ik maak me te veel zorgen."



"Ik denk dat ik zal falen."



"Ik wil het niet proberen."



EMOTIONELE SIGNALEN (GEVOELENS EN EMOTIES)



"Ik schaam me."



"Ik voel me bang."



"Ik word snel boos."



"Ik voel me onzeker."



"Ik voel me verdrietig."



"Ik voel me gestrest."

"Ik voel me gefrustreerd."



GEDRAGSMATIGE SIGNALEN (WAT IEMAND DOET OF VERMIJDT)

"Ik loop weg van de opdracht."



"Ik doe niet mee."



"Ik maak mopjes."



"Ik stel dingen uit."



"Ik wil het niet proberen."



"Ik geef snel op."



FYSIEKE SIGNALEN (WAT JE LICHAAM VOELT)



"Ik krijg buikpijn."



"Mijn hart klopt snel."



"Ik krijg zweethanden."



"Mijn handen trillen."



"Ik voel me duizelig."



"Ik word snel moe."



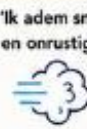
"Ik krijg een knoop in mijn maag."



"Ik moet vaak naar het toilet."



"Ik voel mijn spieren strak."



"Ik adem snel en onrustig."



"Ik krijg hoofdpijn."



"Ik voel me misselijk."



VERGEET NIET

Het is oké om deze signalen te voelen. Samen klimmen we naar meer zelfvertrouwen! ❤️



CLIFF-TIP

Een zware rugzak draag je niet alleen. Samen klimmen gaat makkelijker! ❤️





 Ik heb iets nieuws geprobeerd.	 Ik gaf iemand een compliment.	 Ik hielp een klasgenoot.	 Ik deed mijn best.	 Ik bleef rustig, ook al was het moeilijk.
 Ik dacht aan iets positiefs.	 Ik durfde hulp te vragen.	 Ik geef niet op, zelfs als het lastig is.	 Ik zette een stap buiten mijn comfortzone.	 Ik geloofde in mezelf.
 Ik had vandaag plezier.	 Ik zorgde goed voor mezelf.	 Ik bleef proberen, ook al lukte het niet meteen.	 Ik ben trots op mezelf.	
 Ik werkte goed samen.	 Ik luisterde naar mijn lichaam.	 Ik zei iets aardigs tegen iemand.	 Ik stelde een doel voor mezelf.	 Ik nam de tijd om te herstellen.
 Ik bleef positief, ook als iets fout ging.	 Ik kwam in beweging.	 Ik vier kleine successen.	 Ik durfde iets, ook al vond ik het spannend.	 Ik ben een topper!

ZO SPEEL JE:



- ✓ Doe de opdrachten in de les of tijdens activiteiten.
- ✓ Vink de vakjes aan zodra je het gedaan hebt.
- ✓ Heb je een rijtje vol? Roep BINGO!
- ✓ Hoe meer BINGO'S, hoe trotser Cliff is op jou!



VERGEET NIET:

- ♥ Proberen is belangrijker dan perfect zijn.
- ♥ Iedereen heeft weleens een moeilijke dag.
- ♥ Samen klimmen we naar meer zelfvertrouwen!



